Angela Rein

Normalität und Subjektivierung

Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe

[transcript] Pädagogik

Angela Rein
Normalität und Subjektivierung

Pädagogik



Angela Rein (Dr. rer. soc.) arbeitet am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, Übergänge aus der stationären Jugendhilfe, Queer Theory und Diversität in der Sozialen Arbeit, Adressat*innenforschung sowie Biographieforschung.

Angela Rein

Normalität und Subjektivierung

Eine biographische Untersuchung im Übergang
aus der stationären Jugendhilfe

[transcript]

Diese Studie wurde 2018 als Dissertation an der Universität Tübingen angenommen.

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.



FONDS NATIONAL SUISSE
SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS
FONDO NAZIONALE SVIZZERO
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Lektorat: Anja Lochner
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-5170-6
PDF-ISBN 978-3-8394-5170-0
EPUB-ISBN 978-3-7328-5170-6
https://doi.org/10.14361/9783839451700

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Teil III
Empirische Analysen

Anhang

Dank

Die Arbeit ist in einem mehrjährigen Prozess entstanden, der trotz vieler Stunden alleine am Schreibtisch gleichzeitig von vielen Menschen unterstützt und getragen wurde. Ohne diese soziale Dimension des Projekts und die verschiedenen Formen des Austausches und der Unterstützung wäre die Arbeit für mich nicht denkbar gewesen.

Zuallererst möchte ich meinen Betreuerinnen Barbara Stauber und Bettina Dausien danken. Sie haben mich wunderbar begleitet, Fragen gestellt, konstruktive Ideen eingebracht und waren dabei immer sehr ermutigend und wertschätzend. In den verschiedenen Diskussionen konnte ich viele Denkrunden und Bildungsprozesse durchlaufen. Barbara Stauber hat mich bereits im Studium begeistert für theoretische Auseinandersetzungen. Sie hat auch dazu beigetragen, dass ich überhaupt auf die Idee kam, Promovieren als eine interessante Option zu betrachten.

Besonderen Dank will ich den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aussprechen, die sich mit mir getroffen und sich die Zeit genommen haben, ihre Geschichten zu erzählen. Ihre Offenheit und die inspirierenden Erzählungen haben diese Arbeit erst möglich gemacht. Beim Zugang ins Feld hatte ich sehr viel Unterstützung. Hier danke ich herzlich meinen Vertrauenspersonen, die auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zugegangen sind, sie für eine Teilnahme angefragt und viel in den Kontaktaufbau investiert haben.

Die Herbstwerkstatt von Bettina Dausien, Paul Mecheril und Daniela Rothe war für mich über einige Jahre ein wichtiger Ort der intensiven Beschäftigung mit qualitativer Forschung. Herzlichen Dank auch an die Teilnehmenden der Kolloquien von Barbara Stauber und Bettina Dausien für die Rückmeldungen zu meinen Beiträgen. Im Rahmen des Mobilitätsstipendiums doc.mobility des Schweizer Nationalfonds konnte ich einen wichtigen Teil der Arbeit fertigstellen. Die Kolleg*innen am Lehrstuhl für Pädagogik der Lebensalter an der Universität Wien haben mich hierbei herzlich empfangen, und ich konnte mich in einen sozialen und sehr bereichernden Arbeitszusammenhang einklinken. In diesem Zusammenhang gebührt auch meinen Kolleg*innen an der Hochschule für Soziale Arbeit (FHNW) Dank für die Möglichkeit, mich beurlauben zu lassen, und für die Übernahme von Aufgaben

währenddessen. Insbesondere Stefan Schnurr hat mich unterstützt während der Jahre.

Mit Katharina Mangold verbrachte ich entspannte Arbeitsurlaube und konnte hier befreit vom Alltag meine Arbeit vorantreiben und mich intensiv mit ihr austauschen. Auch die gemeinsamen Artikel waren schöne Formen des gemeinsamen Denkens. Sarina Ahmed hat mich während der gesamten Dauer der Arbeit freundschaftlich begleitet. Unsere gemeinsamen Diskussionen und auch die Zusammenarbeit haben mich beflügelt und angeregt für die Fragen, die in der Arbeit stecken.

Für Rückmeldungen und Diskussionen zu Texten der Arbeit gilt mein Dank Sarina Ahmed, Natascha Khakpour, Katharina Mangold, Christine Riegel, Magdalene Schmid, Nadja Thoma und nicht zuletzt Mirjana Zipperle, mit der ich schon seit langer Zeit freundschaftlich fachliche Diskussionen und Denkprozesse teile. Bei der Auswertung von Daten gilt mein Dank insbesondere Lalitha Chamakalayil, Magdalene Schmid und Wiebke Scharathow sowie Clemens Fellman für die Transkription. Ganz herzlichen Dank für das geduldige Lektorat der Arbeit an Anja Lochner. Wichtige Impulse in Bezug auf die Gestaltung dieser Lebensphase habe ich von Gerhilt Haak erhalten, der ich hierfür großen Dank aussprechen will.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern Annely und Erich Rein für ihre liebevolle Unterstützung und ihr Vertrauen in mich.

Zuletzt möchte ich Christine Riegel danken, die immer genau richtig da war und mit einer guten Portion Gelassenheit diese Zeit mitgetragen hat.

Einleitung

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Frage nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von jungen Menschen, die in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind und sich im Übergang ins Erwachsenalter befinden. In internationalen Fachdiskursen werden diese jungen Menschen als ›Care Leaver‹ (vgl. Stein 2006) bezeichnet. Zahlreiche internationale Studien zeigen auf, dass Care Leaver im Vergleich zu ihren Peers im Übergang ins Erwachsenenalter benachteiligt sind. Gleichzeitig sind Übergänge ins Erwachsenenalter bei allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch gesellschaftliche hegemoniale Macht- und Ungleichheitsverhältnisse geprägt (vgl. Ahmed et al. 2013; Thielen 2014).

Die Frage nach den Normalitätskonstruktionen rekonstruiere ich aus der Perspektive der Subjekte, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben. Diesen Rekonstruktionen liegt ein gesellschaftstheoretisch gerahmtes Verständnis von Normalitätskonstruktionen zugrunde. Normalität wird von Dausien und Mecheril als machtvolle Ordnung verstanden, »die das Individuum justiert und ihm jene Selbstjustierung (ganz ›natürlich‹) aufnötigt, in der es sich in ein Subjekt verwandelt, handlungsfähig und unterworfen in einem Atemzug« (Dausien/Mecheril 2006, S. 163). Dieser Prozess der Verwandlung von Individuen in Subjekte als Unterworfene und Handlungsfähige zugleich wird Subjektivierung genannt (vgl. Butler 2001).

Gleichzeitig geht es mir auch darum herauszuarbeiten, welche Rolle Institutionen der stationären Jugendhilfe in Bezug auf die Frage nach Normalität aus biographischer Perspektive spielen. Auch in den Fachdiskursen der Sozialen Arbeit ist der Begriff der Normalität bedeutsam und es sind unterschiedliche programmatische Ideen und Konzeptionen damit verbunden. Einerseits kann beobachtet werden, dass die theoretische Aufarbeitung der verschiedenen Konzeptionen von Normalität in den letzten Jahren zugenommen hat. Andererseits bleiben aber die mit dem Begriff verknüpften Konzeptionen teils unbestimmt (vgl. Seelmeyer 2018). So hat die stationäre Jugendhilfe den Auftrag, ihre Zielgruppe auf den Übergang aus der Erziehungshilfe in den Beruf sowie in das Erwachsenenalter vorzubereiten, was gleichzeitig auch mit der Anpassung an hegemoniale Vorstellungen von Er-

wachsensein verbunden ist. Angebote der Sozialen Arbeit können in diesem Sinne nach Kessl und Plößer gleichermaßen als »Normalitätsermöglichung *und* Normalisierung verstanden werden« (Kessl/Plößer 2010, S. 7, Herv. i. O.). Damit verweisen die Autor*innen auf das grundsätzliche Dilemma Sozialer Arbeit, mit ihren Angeboten einen Beitrag zur Erhöhung der Teilhabemöglichkeiten für ihre Zielgruppen zu leisten und diese gleichzeitig an dominante und hegemoniale Vorstellungen von Normalität anzupassen. Soziale Arbeit »produziert die Nutzer_innen durch die fachliche Fallmarkierung überhaupt erst als ›Andere‹ (mit)« (Kessl/Plößer 2010, S. 8). In diesen Fallmarkierungen spielt die Bezugnahme auf hegemoniale Normalitätsordnungen eine bedeutsame Rolle, die mit Differenzziehungen und Kategorisierungen einhergehen.

Übergänge ins Erwachsenenalter sind zudem eng verbunden mit Normalitätsvorstellungen, die sich einerseits aus den Skripts von Lebenslaufregimes ergeben und stark von Vorstellungen linearer Übergangsverläufe geprägt sind (vgl. Walther/Stauber 2018). Andererseits bestehen entlang von verschiedenen Differenz- und Machtverhältnissen – wie bspw. Rassismus, Klassismus, Heterosexismus oder Ableismus[1] – ebenfalls Konstruktionen von Normalität und Abweichung, die im Übergang ins Erwachsenenalter relevant werden. Diese Differenzordnungen tragen zur Reproduktion von ungleichen Chancen bei (vgl. Thielen 2013; Karl 2014; Stauber 2014b; Mey 2015; Scharathow 2017). Zugehörigkeiten und Positionierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen werden ebenfalls durch diese Ordnungen organisiert. Für die Institution der Schule liegen Untersuchungen vor, die aufzeigen, wie heteronormative (vgl. Kleiner 2015), rassistische (vgl. Rose 2012) oder ableistische (vgl. Buchner 2018) Ordnungen Jugendliche subjektivieren – also zu Subjekten machen – und welche Folgen dies für deren Biographien hat. Verbunden mit diesen Differenz- und Machtverhältnissen sind Normalitätskonstruktionen, die entlang dichotomer symbolischer Ordnungen festlegen, wer selbstverständlich dazugehört und als ›normal‹ gilt und wer nicht den Normalitätskonstruktionen entspricht und daher als ›abweichend‹ verstanden wird. Zusammenfassend sind mit unterschiedlichen Diskursen über Jugendliche und junge Erwachsene Ordnungen und Einteilungen verbunden, wer als normal und selbstverständlich zugehörig und wer als anders verstanden wird.

Diese Differenz- und Ungleichheitsordnungen sind neben der Schule auch in der stationären Jugendhilfe relevant. Dabei stellt sich die Frage nach Normalität

---

1 Mit ›Ismen‹ werden gesellschaftliche Ordnungen beschrieben, die Benachteiligung aufgrund sozialer Differenzen legitimieren und so Machtverhältnisse reproduzieren. So wird bspw. mit dem Begriff Ableismus auf Ordnungen verwiesen, die soziale Differenzen hinsichtlich geistiger und körperlicher Fähigkeiten naturalisieren. Auf der einen Seite wird eine Norm definiert, auf der anderen Seite werden Behinderungen zugeschrieben und mit der Nicht-Erfüllung einer gesellschaftlich konstruierten Normerwartung begründet (vgl. Köbsell 2015, S. 25).

für junge Menschen, die in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind, in besonderem Maße, denn das Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe wird als Abweichung von hegemonialen Vorstellungen des Aufwachsens in einer sogenannten Normalfamilie erlebt (vgl. Mangold/Rein 2017). Care Leaver müssen mit Erreichen der Volljährigkeit die Jugendhilfe i. d. R. verlassen. Dies führt zur Benachteiligung im Vergleich zu ihren Peers, die aufgrund der veränderten Bedingungen im Übergang ins Erwachsenenalter durchschnittlich bis 25 Jahre bei ihren Eltern wohnen und dort häufig auch über den Auszug hinaus Unterstützung finden (vgl. Gabriel/Stohler 2008; Schaffner/Rein 2015). In der Folge ist für die jungen Menschen eine selbstverständliche gesellschaftliche Teilhabe nicht ohne Weiteres möglich. So wird in den Forschungen bspw. darauf verwiesen, dass Care Leaver Bildungsbenachteiligung erfahren, dass sie einem höheren Obdachlosigkeits- und Armutsrisiko oder auch stärkeren gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Dixon et al. 2004; Mendes/Snow 2016b).

Die Konstruktion von Care Leavern als Gruppe und Studien, die auf deren ›poor outcomes‹ im Vergleich zu ihren Peers fokussieren, bergen allerdings die Gefahr, dass in der Rezeption der Ergebnisse das ›schlechtere Abschneiden‹ der Care Leaver in Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe schnell als ›Scheitern‹ und damit als ein individuelles Problem der Personen gedeutet wird. Durch die Konzentration auf die mit der Lebenslage verbundenen Herausforderungen wird in vielen Studien die Handlungsfähigkeit von Care Leavern ausgeblendet. Mit der Konstruktion und Zuordnung zur Gruppe der Care Leaver in gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen ist darüber hinaus eine mögliche Homogenisierung der unterschiedlichen Erfahrungen, gesellschaftlichen Positionierungen und Umgangsstrategien der individuellen jungen Erwachsenen verbunden. In der Folge werden potenziell andere Differenzkonstruktionen und damit verbundene gesellschaftliche Ordnungen wie bspw. Gender, Migrationserfahrungen, Behinderungen oder Klasse de-thematisiert und unter den gemeinsamen Jugendhilfeerfahrungen subsumiert. Allerdings ist aus einer intersektionalen Perspektive anzunehmen, dass Differenzkonstruktionen wie Geschlecht, Ethnizität, Behinderung, Klasse oder sexuelle Orientierung die Positionierungen von Care Leavern ebenfalls überlagern und dies zu weiteren Benachteiligungen führt (vgl. von Langsdorff 2014).

In den vorliegenden Studien zum Thema ist eine weitgehend offene Frage, wie sich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse aus der Perspektive von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Heimerfahrungen gestalten und wie diese ihre subjektiven Sinnkonstruktionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ordnungen und Normalitätskonstruktionen entwerfen. Um Antworten darauf zu finden, gehe ich in der vorliegenden Untersuchung der Frage nach, wie Care Leaver Normalitätsordnungen erleben, wie sie sich vor deren Hintergrund positionieren bzw. selbst ›justieren‹. Zentral ist dabei auch, wie sie Handlungsfähigkeit und widerständige Strategien entwickeln.

Mit der Perspektive auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen der jungen Menschen sollen die Herausforderungen und Umgangsstrategien erforscht werden, die diese selbst als relevant darstellen. Die Perspektive auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen verhindert auch, dass ein einseitiger Problemfokus auf die jungen Menschen gerichtet wird.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen habe ich folgende Fragestellung für die Untersuchung gewählt:

Welche Bedeutung haben Normalitätskonstruktionen in den Übergängen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter aus biographischer Perspektive im Kontext von Differenzverhältnissen?

Die biographischen Erzählungen werden hierzu mit Bezugnahme auf Machtverhältnisse und Normalitätsannahmen analysiert. Für die Rekonstruktion der biographischen Interviews dienen folgende Fragen als Orientierung:

- Wie werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen sowie mit diesbezüglichen Zuschreibungen konfrontiert? Welche gesellschaftlichen Ordnungen werden hierbei relevant?
- Welche Anrufungen, Adressierungen und Grenzziehungsprozesse lassen sich aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen rekonstruieren? Welche Rolle spielen dabei Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe?
- Wie greifen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen diese Adressierungen auf und wie positionieren sie sich dazu?
    - Inwiefern zeigen sich hierbei Unterwerfungspraxen in dem Sinne, dass Adressierungen bekräftigt werden?
    - Inwiefern zeigen sich widerständige Praxen im Sinne von Veränderungen oder Verschiebungen?
    - Inwiefern werden Adressierungen und damit verbunden Diskurse der Kinder- und Jugendhilfe von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgegriffen?

Ich orientiere mich in der theoretischen und methodischen Umsetzung der Forschungsarbeit an biographieanalytischen Überlegungen (vgl. bspw. Dausien 1996, 2004). Mit diesem Zugang können die Normalitätskonstruktionen in ihren komplexen und prozesshaften Entwicklungen aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Heimerfahrungen rekonstruiert werden. Zudem werden dadurch die Prozesse in den Blick genommen, die mit den Übergängen aus der Jugendhilfe und ins Erwachsenenalter verbunden sind. Gleichzeitig kann dadurch das Verwobensein von gesellschaftlichen Normalitätsanforderungen, institutionellen Praxen der Jugendhilfe und den Positionierungen der jungen Erwachsenen untersucht werden.

Den Ansatz der Biographieanalyse verknüpfe ich mit den theoretischen Überlegungen zu Subjektivierungsprozessen von Butler (2001). Dadurch wird ein Fokus in der Arbeit auf die Verschränkung von Macht und Subjekt gelegt. Dies ermöglicht es, in der Untersuchung ein Verständnis von Subjekten zu entwickeln, das diese gesellschaftstheoretisch rahmt und in Verbindung zu Normalitätsordnungen setzt. In ihren Arbeiten zum Thema Geschlecht markiert Butler Gender als Folge von Sprechakten und Adressierungen und dekonstruiert die vermeintlich zugrunde gelegte Natürlichkeit der bipolaren Geschlechterordnungen (Butler 1991). Butler setzt Subjektivierungsprozesse in den Kontext von Machtverhältnissen und Normalitätsannahmen. Diese umfassen immer gleichzeitig Aspekte des Unterworfenseins und der Subjektwerdung (Butler 2001). In Bezug auf die Thematik der Care Leaver stellt sich die Frage, mit welchen Anrufungen die jungen Erwachsenen konfrontiert sind und welche gesellschaftlichen Positionen damit verbunden sind. Beispiele für Anrufungen können bspw. Kategorisierungen sein durch Diagnosen, geschlechterbezogene Anrufungen oder auch Anrufungen als »Migrationsandere« (Mecheril 2010, S. 17). Verbunden mit den Adressierungen sind hegemoniale Ordnungen. Diese Ordnungen bringen Subjektpositionen hervor, denen sich Subjekte in ihren Positionierungen unterwerfen oder auch widersetzen können.

Subjekte, Macht und Normalitätsverhältnisse sowie gesellschaftliche Institutionen sind mehrfach miteinander verwoben. Normalität wird dabei als eine Ordnung verstanden, die für Subjekte und deren Biographien relevant ist und die Möglichkeiten und Grenzen des Denk- und Lebbaren strukturiert. Dabei deuten Studien zu Leaving-Care-Prozessen darauf hin, dass für Jugendliche, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, die Erfahrung, nicht der Norm zu entsprechen, in verschiedener Hinsicht zu ihrem Alltag gehört und hierbei gesellschaftliche Differenz- und Machtordnungen eine zentrale Rolle spielen.

Die vorliegende Arbeit verfolgt somit ein mehrebenenbezogenes Erkenntnisinteresse, das nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in Biographien fragt und diese in Verbindung mit gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen setzt. Dabei lege ich auch einen Fokus auf die Frage, wie Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind in die (Re-)Produktion von Normalitätskonstruktionen aus einer biographischen Perspektive. Ziel dieser Untersuchung ist es, aus biographischer Perspektive Erkenntnisse zur hegemonialen und sozialen Bedeutung von Normalitätskonstruktionen – verstanden als dominante gesellschaftliche Ordnungen – herauszuarbeiten.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. In einem ersten Teil der Arbeit nähere ich mich dem Kontext der Untersuchung an. Hierzu wird im *ersten Kapitel* eine Verortung

des Vorhabens vor dem Hintergrund empirischer Studien und wissenschaftlicher Diskurse im Feld der stationären Jugendhilfe vorgenommen. Dies sind zum einen Forschungen mit einer expliziten Adressat*innenperspektive sowie Debatten um Care Leaver in den Hilfen zur Erziehung. Zum anderen stelle ich Debatten in der Sozialen Arbeit dar, die sich mit Fragen der Thematisierung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen sowie Fragen der Normalität und Normalisierung beschäftigen. Dabei markiere ich einerseits, welche Konsequenzen aus den bestehenden empirischen Studien und fachlichen Diskursen gezogen werden können. Andererseits zeige ich auf, welche Fragen sich daraus für die vorliegende Untersuchung ableiten lassen.

Im zweiten Teil der Arbeit (*Kap. 2 und 3*) stelle ich basierend darauf die theoretischen und methodologischen Rahmungen der Arbeit vor und gehe auf das methodische Vorgehen ein. Zunächst werden im *zweiten Kapitel* zentrale theoretische Konzepte der Arbeit herausgearbeitet, die sich als Ansatzpunkte und Aufmerksamkeitsfokusse in der empirischen Analyse als weiterführend herauskristallisiert haben: Biographietheorie, Übergangstheorie, Subjektivierung sowie Intersektionalität. Damit verbunden ist die Entwicklung einer Perspektive, die es ermöglicht, Subjekte in deren Eingebundenheit in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen und dabei die prozesshafte biographische Dimension der Entwicklung von Subjektpositionen in den Blick zu nehmen. Im *dritten Kapitel* steht das methodische Vorgehen der Untersuchung im Zentrum, das in der Tradition der rekonstruktiven Methodologie verortet ist. Hierzu wird zunächst kurz auf die Grounded Theory als Forschungsstil eingegangen. Danach gehe ich auf das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode in ihren theoretischen und praktischen Dimensionen ein. Zuletzt stelle ich relevante Aspekte des Forschungsprozesses dar zur Verortung des Kontextes der Untersuchung.

Im dritten Teil der Arbeit erfolgt schließlich die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Dieser Teil ist das Zentrum der empirischen Untersuchung. Zunächst werden die Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in drei Einzelfalldarstellungen dargelegt (*Kap. 4 bis 6*). Im Anschluss werden im *siebten Kapitel* in einer fallübergreifenden Darstellung – basierend auf 14 biographischen Erzählungen von Care Leavern – Theoretisierungen zu den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen herausgearbeitet. Diese sind fallübergreifende Bedingungskonstellationen, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene mit Jugendhilfeerfahrungen konfrontiert werden. Daneben geht es auch um die Darstellung der Zusammenhänge von Möglichkeitsräumen und Umgangsweisen der jungen Erwachsenen. Diese Ergebnisse bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen Prozessen der ›Ent-Normalisierung‹ und einem ›Ringen um Normalität‹. Im *achten Kapitel* der Untersuchung ziehe ich zunächst ein kurzes methodologisches Resümee. Danach eröffne ich Perspektiven und mögliche Ansatzpunkte für Veränderungen und Dekonstruk-

tion von hegemonialen Normalitätsordnungen in Fachdiskursen, Forschungen so-
wie der pädagogischen Praxis der stationären Jugendhilfe.

Teil I

Kontext der Untersuchung

1 Das Feld der stationären Jugendhilfe
Wissenschaftliche Diskurse und Verortungen

In diesem Kapitel werde ich eine Verortung und Reflexion des Forschungsvorhabens vor dem Hintergrund verschiedener empirischer Studien und wissenschaftlicher Diskurse durchführen. Mit der Frage nach Normalitätskonstruktionen in der stationären Jugendhilfe aus biographischer Perspektive im Kontext von Differenzverhältnissen spielen unterschiedliche Debatten und Bezugsmomente eine Rolle.

Einen Strang, an den die vorliegende Arbeit anknüpft, stellen adressat*innenbezogene Forschungen in der stationären Jugendhilfe dar. Damit einher gehen Forschungen, die die Subjektperspektive sowie Erfahrungen und Deutungen von Adressat*innen ins Zentrum rücken (vgl. Kap. 1.1). Weiter knüpft die Arbeit an internationale Debatten rund um Care Leaver und Leaving-Care-Prozesse an und interessiert sich dafür, wie diese Prozesse aus biographischer Perspektive erlebt werden (vgl. Kap. 1.2). Zuletzt spielen auch die Diskurse über Differenzen in der Sozialen Arbeit (vgl. Kap. 1.3) und über Normalität sowie Normalisierung (vgl. Kap. 1.4) eine Rolle.

In der nun folgenden Darstellung werden relevante Aspekte der verschiedenen Diskurse und relevante empirische Studien dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird eine Verortung des Forschungsvorhabens vorgenommen und reflektiert, welche Konsequenzen daraus für die vorliegende Untersuchung gezogen werden können.

1.1 Forschungen mit Adressat*innenperspektive

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt auf den Biographien von jungen Menschen, die in stationären Hilfen zur Erziehung gelebt haben.[1] Nach Flösser

1 Im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe stationäre Hilfen zur Erziehung oder Erziehungshilfe bzw. auch Heimerziehung oftmals synonym verwandt. Zeller konstatiert, dass es in den Fachdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe immer wieder Anstrengungen gebe, den Begriff der Heimerziehung abzulösen, um auch der Weiterentwicklung von Angebotsformen

et al. (1998) können die Strukturelemente Sozialer Arbeit im Dreieck von sozialpädagogischen Institutionen, den Professionellen der Sozialen Arbeit sowie den Adressat*innen bestimmt werden. Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die Subjekte Sozialer Arbeit und legt damit einen Schwerpunkt auf die Adressat*innen Sozialer Arbeit.

Mit Forschungen, die auf die Perspektive von Adressat*innen fokussieren, geht eine Machtverschiebung einher von einer expertokratischen Deutung von Professionellen und institutionellen Perspektiven hin zu einer Perspektive, die die Erfahrungen und Positionen der Adressat*innen zum Ausgangspunkt macht (vgl. Graßhoff/Paul/Yeshurun 2015, S. 8). Dabei können Adressat*innen aber nicht unabhängig von den anderen Strukturelementen gedacht werden. Oder wie Bitzan und Bolay (2017, S. 9) formulieren: »Adressat*innen [gibt es] nur als Adressat*innen von Institutionen und in Interaktionen mit Professionellen«. Sie werden damit in einem gemeinsamen Herstellungsprozess zu Adressat*innen gemacht. In den Forschungen der Sozialen Arbeit lag lange Zeit der Schwerpunkt auf den Professionellen bzw. auch den Organisationen Sozialer Arbeit. Die Perspektive von Adressat*innen wurde hingegen kaum berücksichtigt (vgl. Lüders/Rauschenbach 2001, S. 564 ff.).

Aktuell nimmt die Anzahl an Forschungen zu, die sich explizit mit der Perspektive von Adressat*innen beschäftigen (vgl. Graßhoff 2013, S. 9). Dies ist auch auf die dezidierte Kritik zurückzuführen, dass die Perspektive oder »Stimme der Adressaten« (Bitzan/Bolay/Thiersch 2006) zu wenig in sozialpädagogische Forschung Eingang finde. Den Forschungen ist ein relationales Adressat*innenverständnis zugrunde gelegt, das Adressat*innen in ihren Relationen zu Institutionen und den Interaktionen mit Professionellen der Sozialen Arbeit konzeptionalisiert (vgl. Bitzan 2016, S. 9).

Verbunden mit einer adressat*innenorientierten Forschung ist die analytische Verbindung von gesellschaftlichen Konstruktionen von Adressat*innen auf der einen Seite und dem Bedarf von Adressat*innen und deren Perspektive auf ihre Lebenssituation auf der anderen Seite (vgl. Bitzan/Bolay 2013, S. 37). Es geht dabei

---

stationärer Hilfen gerecht zu werden: »Der Begriff stationäre Erziehungshilfen markiert jedoch am deutlichsten, dass Heimerziehung heutzutage im Vergleich zu früher keine Monopolstellung mehr als ›die Hilfe‹ innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe innehat, sondern eine Hilfemöglichkeit unter vielen anderen darstellt« (Zeller 2016, S. 793). Für die Schweiz liegen keine systematischen Übersichten über Angebotsformen der stationären Erziehungshilfen vor. Schnurr hat eine Systematik entwickelt und schlägt folgende Begriffe im Bereich der ergänzenden Hilfen zur Erziehung vor: aufsuchende Familienarbeit, sozialpädagogische Familienbegleitung, Heimerziehung sowie Familienpflege (vgl. Schnurr 2012). Ich verwende im Folgenden die Begriffe stationäre Erziehungshilfe, stationäre Jugendhilfe sowie Heimerziehung, um auf die Vielfalt und Uneindeutigkeit der damit verbundenen Angebotsformen in der Schweiz aufmerksam zu machen.

insbesondere um die Frage der Passung institutioneller Erfahrungen im biographischen Verlauf: »Lebensgeschichtliche Erzählungen über Erfahrungen in sozialpädagogischen Kontexten offenbaren [...] individuelle Passungsverhältnisse zwischen Individuen und Institution« (Finkel 2013, S. 66). Hierbei stehen auch das Handeln der Adressat*innen im Zentrum sowie die Frage, inwiefern es durch sozialpädagogische Angebote gelingt, die Handlungsfähigkeit zu erhöhen bzw. auch wieder zu ermöglichen, und ob die Angebote an den Bedarfslagen anknüpfen (vgl. ebd., S. 53). Gleichzeitig sind damit auch eine normativ-emanzipatorische Dimension verbunden und ein Interesse an der Frage der Erhöhung der Handlungsfähigkeit von Adressat*innen (vgl. Bitzan/Bolay 2011, S. 42). Damit einher gehen insbesondere empirische Forschungen, die die Perspektiven von Adressat*innen einbeziehen: »Gleichsam sind die Grenzen in einem relational verstandenen Verständnis von Adressat_innen gegenüber anderen Forschungsschwerpunkten, wie zum Beispiel professions- oder institutionsbezogener Forschung, fließend« (Graßhoff 2015, S. 97).

Adressat*innenforschung spielt auch im Bereich der stationären Erziehungshilfen eine bedeutsame Rolle. Im Folgenden werden Forschungen vorgestellt, die sich mit der Perspektive von Adressat*innen oder den Konstruktionsprozessen von Adressat*innen in den Hilfen zur Erziehung beschäftigen.

Margarethe Finkel (2004) hat die Biographien von Mädchen in den Erziehungshilfen untersucht. Ihre Arbeit stellt eine der ersten Studien im Bereich Hilfen zur Erziehung dar, die sich dezidiert als Adressat*innenforschung ausgewiesen hat. Sie konstatierte für den Zeitpunkt ihrer Untersuchung, dass die Kategorie Geschlecht bislang in den Forschungen der Erziehungshilfe kaum Berücksichtigung gefunden habe (vgl. Finkel 2004, S. 19 ff.). In den Fallstudien wird deutlich, wie biographische Erfahrungen einen Einfluss auf die Nutzung der Angebote der Hilfen zur Erziehung haben. Gleichzeitig markiert Finkel auch Spannungsfelder zwischen Autonomie und Bedürftigkeit, in denen sich die jungen Frauen bewegen. Für die Hilfen zur Erziehung leitet sie aus ihrer Studie die Notwendigkeit ab, dass diese sich in Bezug auf Biographien noch deutlicher ihrer mitgestaltenden Rolle bewusst werden müssen. Weiterhin hebt sie das Potenzial hervor, das die Reflexion lebensgeschichtlicher Perspektiven für Angebote der Hilfen zur Erziehung bieten kann. In der Studie wird auch sichtbar, wie gesellschaftliche Normalitätserwartungen die Zukunftsentwürfe der jungen Frauen beeinflussen und hier auch genderbezogene Rollenerwartungen dominant sind (vgl. ebd., S. 309 ff.).

Auch Maren Zeller hat in der Untersuchung von Bildungsprozessen von jungen Frauen in den Erziehungshilfen einen biographischen Zugang gewählt (vgl. Zeller 2012). Als Ergebnis der Studie entwickelt sie ein Modell von Resonanz, das beschreibt, wie Bildungsprozesse durch institutionelle Arrangements behindert oder gefördert werden können. Bildung ergibt sich dabei im Zusammenspiel von biographischen Mustern und institutionellen Arrangements. Da diese jeweils im Wandel

sind, lassen sich – so das Ergebnis der Studie – keine eindeutigen Zusammenhänge rekonstruieren, wie Bildungsprozesse durch institutionelle Arrangements befördert werden können. Vielmehr ist dieses Verhältnis prozesshaft und durch Wandel geprägt. Sie plädiert mit dem Begriff der Resonanz dafür, starre Vorstellungen des Verhältnisses von Institution und Biographie zu hinterfragen, die mit dem Begriff der Passung verbunden sind. Hinsichtlich der Kategorie Geschlecht kommt Zeller zu dem Schluss, dass diese eine Kategorie neben anderen relevanten Kategorien ist (vgl. ebd., S. 203 ff.).

Von Langsdorff (2012) untersucht in ihrer Studie die Wege von jungen Frauen mit Migrationsgeschichte in die Hilfen zur Erziehung. Dabei geht sie der Frage nach, inwiefern intersektionale Wechselwirkungen auf diesem Weg relevant werden und welche Handlungsstrategien die Mädchen entwickeln. Sie arbeitet in ihrer Studie heraus, dass die Unterrepräsentanz von jungen Frauen mit Migrationsgeschichte in der stationären Jugendhilfe insbesondere darauf zurückzuführen sei, dass in den Kontakten mit dem Hilfesystem keine Angebote gemacht würden, die als Unterstützung von den jungen Frauen und ihren Familien wahrgenommen werden (vgl. von Langsdorff 2012, S. 195 ff.).

Neben diesen Forschungen, die eine explizite Adressat*innenperspektive einnehmen, gibt es Untersuchungen in den Hilfen zur Erziehung, die stärker auf die Konstruktionsprozesse von Adressat*innen durch institutionelle Prozesse und in Interaktionen fokussieren. Thieme (2013, S. 191 ff.) hat untersucht, wie Adressat*innen in der Kinder- und Jugendhilfe konstruiert werden mit Bezugnahme auf Kategorisierungen. Ihre Ergebnisse verweisen darauf, dass essenzialisierende Negativkategorisierungen der Adressat*innen vorgenommen werden, auf deren Basis Hilfebedarf konstruiert wird. Diese Befunde knüpfen auch an die Studie von Messmer und Hitzler (2011) an, die konversationsanalytisch Hilfeplangespräche untersucht haben. In den Analysen wird deutlich, wie Adressat*innen am Anfang von Hilfen mit Bezugnahme auf soziale Kategorisierungen als Hilfeempfänger*innen hervorgebracht werden, am Ende hingegen deklientifiziert werden (vgl. Messmer/Hitzler 2011, S. 783 ff.).

Empirische Studien zu Elternbildern in der Kinder- und Jugendhilfe zeigen auf, dass Pädagog*innen sich wenig von ihrem eigenen normativen (kleinbürgerlichen) Familienbild distanzieren und dies unreflektiert in die Arbeit mit Familien einfließt (vgl. Bauer/Wiezorek 2009, S. 173 ff.). Gleichzeitig finden Prozesse statt, in denen Familien in Diskursen des Kinderschutzes als vulnerabel konstruiert werden, worüber wiederum Normierungsprozesse und die Notwendigkeit staatlicher Eingriffe legitimiert werden. Mit dieser Konstruktion als vulnerable Familie gehen individualisierende Problematisierungen der Familie und eine De-Thematisierung von Ungleichheits- und Armutsverhältnissen einher (vgl. Bauer/Wiezorek 2016, S. 22 ff.). Gleichzeitig besteht eine latente Idealisierung einer ›familialisierten Kindheit‹ im Kontext von Fremdunterbringung (vgl. Pomey 2017).

In den bestehenden Forschungen der Hilfen zur Erziehung mit einem Adressat*innenbezug fällt auf, dass hier auf der einen Seite Forschungen bestehen, die explizit auf die Perspektive von Adressat*innen fokussieren. Auf der anderen Seite gibt es Forschungen, die stärker die Konstruktionsprozesse von Adressat*innen durch Professionelle und institutionelle Kontexte beleuchten. Hanses und Richter (2009, S. 66 f.) kritisieren, dass in Forschungen Institutionen und Subjekte bzw. Adressat*innen oftmals als Gegensatzpaare konzeptualisiert werden. Gleichzeitig werde dabei ein hierarchisches Verständnis zugrunde gelegt, in welchem Institutionen Subjekte determinieren. Dieses dichotome Verständnis kann mit biographischen Studien aufgebrochen werden, welche sichtbar machen, wie Adressat*innen auch organisationale Strukturen prägen: »So zeigen biographische Studien auf, wie der Zugang der NutzerInnen zu unterschiedlichen sozialen und gesundheitlichen Dienstleistungen entscheidend durch die biographischen Erfahrungen und Sinnhorizonte bestimmt ist« (Hanses 2010, S. 859). Biographieforschung stellt für Adressat*innenforschung in unterschiedlicher Hinsicht einen weiterführenden Zugang dar. So bietet Biographieforschung Hinweise zu Problemkonstellationen und Verlaufs- und Wandlungsprozessen, die zur Reflexion professioneller Praxis herangezogen werden können. Gleichzeitig ermöglichen biographische Zugänge Einblicke in Rahmungen durch Lebenswelten und gesellschaftliche Institutionen (vgl. ebd., S. 861 f.).

Mit der Wahl eines biographischen Zugangs in der vorliegenden Arbeit wird also ein Schwerpunkt auf die Adressat*innen gelegt. Gleichzeitig soll damit aber eine Perspektive eingenommen werden, welche die Verbindungen zwischen Adressat*innen, institutionellen Strukturen und gesellschaftlichen Verhältnissen fokussiert. Damit wird in den Strukturelementen der Sozialen Arbeit ein Schwerpunkt auf die Adressat*innen gelegt, wobei dennoch auch die anderen Ebenen mitberücksichtigt werden. Weiterhin konzentriert sich die vorliegende Forschung auf Subjektivierungsprozesse in der stationären Jugendhilfe. Damit einher geht auch das Anliegen, mit einem relationalen Verständnis von Adressat*innen »die Dichotomie Individuum/Institution aufzuheben und Prozesse von Subjektivierungsweisen in Bezug auf und innerhalb der Nutzung von Angeboten der Sozialen Arbeit als vielschichtige Prozesse der Selbstkonstitution aufzuzeigen« (Bitzan/Bolay 2013, S. 48). Bislang liegen für die Hilfen zur Erziehung noch keine Forschungen vor mit einer dezidierten Perspektive auf Subjektivierungsprozesse in den Institutionen der stationären Jugendhilfe. Welche Folgen Prozesse des Zur-Adressat*in-gemacht-Werdens aus Subjektperspektive im Kontext von Differenz- und Normalitätsverhältnissen haben, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

1.2 Care-Leaver-Debatten in den Hilfen zur Erziehung

Der Begriff Care Leaver hat sich international etabliert für junge Menschen, die eine gewisse Zeit ihres Lebens in der stationären Erziehungshilfe oder in einer Pflegefamilie gelebt haben und sich im Übergang ins Erwachsenenalter befinden. Dabei wird in den Forschungen herausgestellt, dass Care Leaver im Vergleich zu ihren Peers international in vielen Lebensbereichen benachteiligt sind und es trotz großer Variationen der Hilfesysteme insgesamt nur unzureichende Unterstützungsangebote für Care Leaver gibt (vgl. Mendes/Snow 2016b; Refaeli 2019). Der Begriff Care Leaver wird auch in Selbstorganisationen und Netzwerken von Personen genutzt, die in einer Pflegefamilie oder in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind. Exemplarisch können hier The Care Leavers' Association (o. J.) im Vereinigten Königreich, das Care Leavers Australasia Network in Australien und Neuseeland (o. J.), der Care Leaver e.V. Deutschland und neuerdings auch das Care Leaver Netzwerk in der Region Basel (o. J.) genannt werden. Dies deutet darauf hin, dass der Begriff Care Leaver nicht nur in fachliche Diskurse Eingang findet, sondern auch emanzipatorisch als Identitätskategorie und zur Selbstorganisation benutzt wird. Dabei sind die Formen von Initiativen und Selbstorganisationen heterogen und reichen von regionalen oder überregionalen Austauschtreffen über Seminarreihen bis hin zu trägerbezogenen Formen des Zusammenschlusses von Care Leavern (vgl. Arns/Mangold/Strunk 2018, S. 5). In Europa spielt das Vereinigte Königreich eine zentrale Rolle im Vorantreiben des wissenschaftlichen, fachlichen und politischen Diskurses rund um Care Leaver (vgl. Pinkerton 2012, S. 309 f.).

Zunächst fällt auf, dass mit der geläufigen Bezeichnung des Diskurses als Care-Leaver-Diskurs auf begrifflicher Ebene bereits eine Fokussierung auf die Subjekte, die Adressat*innen stattfindet. Gleichzeitig geraten thematisch die Übergänge aus der Hilfe in den Blick und damit Prozesse, in denen Adressat*innen nicht mehr Adressat*innen von Hilfe sind. In Bezug auf das oben skizzierte relationale Adressat*innenverständnis entsteht dadurch die Frage, was damit verbunden ist, nicht mehr Adressat*in eines Angebotes zu sein. Mit einem relationalen Verständnis von Care Leavern als ehemaligen Adressat*innen stellt sich auch die Frage, wie Agency als Handlungsmacht in den Übergangswegen aus der Jugendhilfe entstehen kann (vgl. Göbel et al. 2020).

Die Thematisierung von Übergängen aus der stationären Jugendhilfe und der Familienpflege ins Erwachsenenalter hat in den letzten Jahren auch in fachlichen Diskursen in der Schweiz zugenommen. Darauf verweisen u. a. eine zunehmende Zahl an Fachartikeln (bspw. Gabriel/Stohler 2008; Gabriel et al. 2013; Schaffner/Rein 2015; Rein 2018) oder auch Fachtagungen. Es ist zu beobachten, dass eine Bezugnahme auf internationale Debatten rund um Leaving-Care-Prozesse stattfindet. Die internationale Einbettung scheint weiterführend zu sein, um an bereits

bestehende Forschungsbefunde und fachliche Perspektiven anzuknüpfen und danach zu fragen, welche Bedeutung diese für die Schweiz haben.

In den Überlegungen zu Leaving Care wird im deutschsprachigen Raum in den Diskursen auch auf die veränderten Übergänge ins Erwachsenenalter hingewiesen (vgl. Köngeter/Schröer/Zeller 2012, S. 262 ff.). So wird auf der Basis von Befunden der Übergangsforschung und mit Bezugnahmen zum Konzept der Yoyo-Übergänge (vgl. Stauber/Walther 2002) begründet, dass das frühe Ende stationärer Angebote (mehrheitlich mit Erreichen der Volljährigkeit) nicht mit veränderten Bedingungen der Übergänge ins Erwachsenenalter in Einklang steht. Die Schweizer Längsschnittstudie TREE (›Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben‹) zu Übergangsverläufen in Ausbildung und Arbeit zeigt auf, dass der Normalvorstellung eines linearen Bildungsverlaufes zunehmend diskontinuierliche Verläufe gegenüberstehen (vgl. bspw. Scharenberg et al. 2014; Scharenberg et al. 2016). Auch eine Studie über junge Erwachsene in der Sozialhilfe hat auf die veränderten Übergänge in Arbeit hingewiesen (vgl. Schaffner 2007). Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen Diskontinuitäten im Bildungs- und Ausbildungsverlauf und der Gefahr, das Bildungssystem vorzeitig und ohne Abschluss zu verlassen (vgl. Meyer 2016). Care Leaver gelten international als »Bildungsverlierer*innen« (vgl. Pothmann 2007, S. 179 ff.) und ihre Übergänge in Berufsbildung und Arbeit entsprechen oftmals nicht gesellschaftlichen Normalvorstellungen, was das Risiko gesellschaftlicher Exklusion für sie erhöht (vgl. Berridge 2012).

In Bezug auf die institutionellen Rahmungen der Übergänge aus der stationären Jugendhilfe in der Schweiz kann konstatiert werden, dass durch die föderale Struktur des Landes für das System der Kinder- und Jugendhilfe die Fragmentierung kennzeichnend ist (vgl. Schnurr 2017, S. 117). Es besteht eine Gewaltenteilung zwischen dem Bund, den 26 Kantonen sowie den 2255 Gemeinden. Weiterhin wird die Fragmentierung noch durch die Mehrsprachigkeit des Landes verstärkt (vgl. Bundeskanzlei 2017). In der Folge gibt es in der Schweiz kein nationales Kinder- und Jugendhilfegesetz. Die rechtlichen Grundlagen für Platzierungen von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe oder Familienpflege finden sich in mehreren Bundesgesetzen (insbesondere Jugendstrafgesetz und Zivilgesetzbuch) sowie in einer Vielzahl von kantonalen Gesetzen und Verordnungen von Gemeinden. Die Verantwortung für das Leistungsangebot sowie die Organisation der Behörden werden auf kantonaler Ebene erbracht (vgl. Schnurr 2017, S. 117 ff.).

Für Prozesse des Leaving Care in der Schweiz folgt daraus, dass diese regional sehr unterschiedlich gerahmt sind. Für die Dauer der gewährten Hilfe in stationären Einrichtungen ist dabei u. a. ausschlaggebend, auf welcher Gesetzesgrundlage die Entscheidungen hinsichtlich der Unterbringung gefällt werden. Die Invalidenversicherung (IV), die keine Altersbegrenzungen für Hilfen definiert, oder das Jugendstrafgesetz (JStG) mit einer Altersgrenze von 25 Jahren bieten die längsten Platzierungsmöglichkeiten. Im Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdung

schreibt das Kindesschutzgesetz (ZGB) hingegen in der Regel das Ende der Hilfe mit 18 Jahren fest (vgl. Schaffner/Rein 2015). Da es keine nationale Kinder- und Jugendhilfestatistik gibt, können keine Aussagen darüber getroffen werden, bis zu welchem Alter durchschnittlich Hilfen in Anspruch genommen werden (vgl. Schnurr 2012). Dies erschwert es, Aussagen darüber zu machen, wie sich Praxen der Hilfegewährung auch über 18 Jahre hinaus gestalten und wie lange junge Menschen durchschnittlich in der stationären Jugendhilfe bleiben.

Die in den unterschiedlichen Gesetzen sichtbar werdende starke Verknüpfung des Hilfeendes mit der Volljährigkeit erscheint vor dem Hintergrund des durchschnittlichen Auszugsalters von jungen Menschen zwischen 24 und 25 Jahren allerdings problematisch (vgl. Freymond 2016, S. 4 f.). In der Angebotsform ›Schulheim‹ erfolgt das Ende bereits mit dem Ende der obligatorischen Schulpflicht bereits vor der Volljährigkeit i. d. R. mit 16 Jahren (vgl. Schaffner/Rein 2015, S. 13 ff.). Hier zeigt sich, dass damit herausfordernde Übergänge für junge Erwachsene einhergehen. So ist der Übergang aus dem Schulheim gekoppelt mit einem Wohnübergang und oftmals auch mit Übergängen in Arbeit, was aus biographischer Perspektive eine große Anforderung darstellt (vgl. Schaffner/Rein 2013).

Die Befunde deuten also daraufhin, dass Care Leaver in der Schweiz ebenfalls benachteiligt sind. Dies ergibt sich zum einen durch die großen regionalen Unterschiede, was die Möglichkeiten der Inanspruchnahme von Hilfe anbelangt. Dabei scheinen auch ähnliche Themen wie in internationalen Diskursen virulent zu sein, die mit dem frühen Ende der Hilfe verbunden sind und der fehlenden Möglichkeit, nach erfolgtem Austritt nochmals Unterstützung durch das System der Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen (vgl. Rein 2018).

Pinkerton (2012) weist in Bezug auf internationale Debatten um Leaving Care auch auf kritische Effekte der Internationalität hin, die er mit der Gefahr der Homogenisierung der unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Systeme begründet. So werde der Diskurs internationaler Forschungen stark durch das Vereinigte Königreich dominiert. Dabei werde aber zu wenig berücksichtigt, dass dort das System der Unterstützung für Care Leaver bereits sehr weit etabliert ist und daher die Diskurse auch nicht ohne Weiteres auf andere Systeme übertragbar sind. Diese Unterschiedlichkeit der Wohlfahrts- bzw. auch Jugendhilfesysteme und damit einhergehende Variationen finden Pinkerton zufolge in den internationalen Debatten zum Teil zu wenig systematische Berücksichtigung (vgl. Pinkerton 2012, S. 310). Er unterstreicht, dass der internationale Diskurs über Care Leaver durch die gute Vernetzung der Forscher*innen in Netzwerken wie im ›International Research Network on Transitions to Adulthood from Care‹ (INTRAC) oder auch im Rahmen von Kongressen dazu führe, dass hier zum Teil ähnliche Themen untersucht werden und im Vergleich der verschiedenen Forschungen in Reviews auch die Varianz der verschiedenen Systeme, Wohlfahrtsstaatssysteme, Familien-

vorstellungen oder auch Bildungs- und Ausbildungssysteme verloren gehe (vgl. ebd., S. 312 ff.).

Weiterhin fällt in den Diskussionen über Care Leaver national wie international auf, dass in der Verhandlung des Themas implizit die Gruppe der Care Leaver homogenisierend benutzt und dabei eine Subjektposition konstruiert wird, mit der problemorientierte Perspektiven einher gehen. Diesem Effekt wird im Folgenden nochmals genauer nachgegangen.

Zunächst einmal wird in den Diskussionen übergreifend mit Bezug auf die strukturellen Barrieren argumentiert, mit denen junge Menschen im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter konfrontiert sind und die eine Gruppe mit speziellen Risiken der Exklusion hervorbringen (vgl. Stein/Munro 2008). In Studien und fachlichen Diskursen werden dabei Care Leaver mit einer Gruppe von Gleichaltrigen verglichen. In der Folge werden Care Leaver als ›andere Jugendliche‹ konstruiert, da sie begrifflich als eine Gruppe hergestellt werden, die sich von anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterscheidet. Mit dem in der postkolonialen Theorie entwickelten Konzept des Othering (vgl. Said 1978; Castro Varela/Dhawan 2015) kann festgehalten werden, dass die jungen Menschen, die in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind, mit dieser gängigen Art der Bezeichnung und Perspektive in den internationalen Diskursen bereits als Andere konstruiert werden. Somit scheint darin eingelagert zu sein, dass so adressierte Jugendliche und junge Erwachsene nicht selbstverständlich dazugehören und ihre Übergänge ins Erwachsenenalter anders seien als die von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die implizit die Normalität repräsentieren und zu denen die Care Leaver nicht gehören.

In Care-Leaver-Diskursen wird dabei auch auf Differenzen von Care Leavern hingewiesen. Eine exemplarische Argumentation ist dabei:

> »Care Leavers are not a homogeneous group, and have varied backgrounds and experiences in terms of the structure and capacity of their families, the type and extend of abuse or neglect, the age at which they enter care, their cultural and ethnic backgrounds, their in-care experiences, their developmental stage and needs when exiting care, the presence of special needs such as developmental disability or mental illness and the quantity and quality of supports available to them.« (Mendes/Snow 2016a, S. xxxii)

In den hier aufgezählten Differenzen und Dimensionen von Diversität wird deutlich, dass diese eher auf individuelle Unterschiede und zugeschriebene Merkmale fokussiert sind, die zu unterschiedlichen Erfahrungen führen. So wird hier bspw. auf Entwicklungsverläufe, einen speziellen Unterstützungsbedarf aufgrund von familiären Erfahrungen oder zugeschriebene psychische Erkrankungen hingewiesen.

Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus, Sexismus oder Ableismus strukturieren die Übergänge ins Erwachsenenalter in der Schweiz (vgl. Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004; Imdorf 2008; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; Imdorf 2010; Sacchi et al. 2011; Imdorf 2014; Zimmermann/Seiler 2019). Es gibt dabei auch Hinweise, dass im Kontext von Jugendhilfeangeboten ebenfalls Differenzen hervorgebracht werden, wenn bspw. ›Behinderungen‹ diagnostiziert werden, um Angebote oder Anschlusslösungen für Adressat*innen der Jugendhilfe bereithalten zu können (vgl. Rein 2016a, 2016b). Diese Befunde verweisen darauf, dass Prozesse des Leaving Care neben den Herausforderungen, die mit den Übergängen aus der stationären Jugendhilfe verbunden sind, noch durch weitere Macht- und Ungleichheitsverhältnisse strukturiert werden.

Der renommierte Care-Leaver-Forscher Mike Stein (2012) teilt auf der Basis von internationalen Studien zwischen 1980 und 2012 Care Leaver in drei Gruppen ein (vgl. Stein 2012, S. 170 ff.). Die erste Gruppe nennt er ›moving on-group‹, die sich durch Resilienz auszeichnet. Die Care Leaver in dieser Gruppe konnten insgesamt positive Erfahrungen in der Hilfe machen und es gelingt ihnen, bestehende Unterstützungsangebote nach der stationären Jugendhilfe zu nutzen. Die zweite Gruppe, die sogenannten ›survivors‹, zeichnen sich dadurch aus, dass sie insgesamt mehr Instabilität und Diskontinuität in ihrer Biographie erfahren haben. In ihrem Übergang aus der stationären Jugendhilfe sind sie mit mehr Herausforderungen konfrontiert als die erste Gruppe und sie müssen stark mit Problemen kämpfen, die sich ihnen in ihrem Übergang ins Erwachsenenalter stellen. Sie bleiben dabei auch zum Teil in Bereichen ihres Lebens abhängig von Unterstützung. Die dritte Gruppe bezeichnet er als ›struggler‹. Diese Gruppe ist am stärksten von Benachteiligung betroffen, und die jungen Menschen hatten oftmals auch sehr belastende Erfahrungen vor der Hilfe. Er beschreibt ihre Übergänge ins Erwachsenenalter als brüchig und sieht bei ihnen soziale und emotionale Defizite. Insgesamt sind in dieser Einteilung aber die Gruppen nicht starr zu verstehen. Das Anliegen der Einteilung und der Beschreibungen der Gruppen ist die Frage, wie Care Leaver möglichst gut in ihrer Resilienz gefördert werden können (vgl. ebd., S. 172 ff.).

Im Vergleich dieser unterschiedlichen Formen der Kategorisierungen von Care Leavern wird deutlich, dass hier insbesondere individualisierte Betrachtungsweisen stark im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Obwohl zwar in der Beschreibung der Gruppen von Stein (2012) auch Bezug genommen wird auf die Erfahrungen und strukturellen Barrieren von Care Leavern, werden die jungen Menschen in Gruppen eingeteilt und ihr individuelles Vorankommen und ihr Handeln bewertet. In den oben aufgeführten Differenzierungen von Care Leavern stehen dabei auch eher individuelle Merkmale im Zentrum als strukturelle Differenzverhältnisse. Mit der Argumentation, dass auf der Grundlage dieser Unterscheidungen Wissen über die Resilienz von Care Leavern herausgearbeitet werden soll, ist die Gefahr verbunden, die strukturellen Barrieren aus dem Blick zu verlieren. Vielmehr gerät

dadurch die Frage ins Zentrum, wie die Individuen gestärkt werden können im Umgang mit den Barrieren.

Zusammenfassend wird deutlich, dass in den dargelegten Diskursen eher auf Care Leaver als eine homogene Gruppe und weniger auf deren individuelle Fähigkeiten oder eben Belastungen fokussiert wird. Auf die Unterschiedlichkeit der Gruppe der Care Leaver wird zwar in den Diskussionen rund um Care Leaver immer wieder hingewiesen. In den Diskussionen und Studien hingegen wird aber diese Unterschiedlichkeit zum Teil zugunsten einer homogenisierenden Sprechweise über ›die‹ Care Leaver aufgegeben. Dabei wird insgesamt kaum eine macht- und ungleichheitstheoretische dekonstruierende Perspektive in den Diskursen über Care Leaver sichtbar. Dieses Verständnis liegt der vorliegenden Untersuchung zugrunde und wird in Kap. 2.4 entfaltet.

Diese Kritik an Kategorisierungen von Care Leavern, die an individuellen Fähigkeiten festgemacht wird, soll im Folgenden noch mit Überlegungen der Disability Studies unterstrichen werden. In den Disability Studies gibt es vielfältige Auseinandersetzungen darüber, was unter dem Begriff der ›Behinderung‹ zu fassen sei. Im sozialen Modell von Behinderung wird Behinderung als sozial hervorgebracht verstanden: »Das soziale Behinderungsmodell postuliert eine Dichotomie zwischen den zwei Ebenen des Behinderungsprozesses, der medizinisch oder psychologisch diagnostizierbaren Beeinträchtigung oder Schädigung (impairment) und der daraus resultierenden sozialen Benachteiligung (disability)« (Waldschmidt 2007, S. 57). In dieser Unterscheidung werden also einerseits feststellbare ›impairments‹ bestimmt und dabei dann die Folgen der Behinderung als sozial und institutionell hervorgebracht. An diesem Modell und der damit verbundenen Unterscheidung wird andererseits aber mit Bezugnahme auf Foucault eine starke Kritik geübt, da hier objektive Schädigungen an Körpern den sozialen Prozessen gegenübergestellt werden. In der Folge werden die Differenzen naturalisiert, was verschleiert, dass diese vermeintlich ›natürlichen‹ Differenzen auch Konstruktionen sind, die abhängig sind von historischen Machtverhältnissen (vgl. ebd., S. 57 ff.).

Aus diesen Überlegungen lässt sich für die Thematik der Care Leaver ableiten, dass zum einen mit der Bezugnahme auf ›Merkmale‹, die in den Studien zur Differenzierung der Gruppe herangezogen werden, die Gefahr besteht, diese diagnostizierbaren Merkmale zu naturalisieren. Zum anderen kann dadurch auch aus dem Blick geraten, was gesellschaftlich und institutionell an Bedingungen besteht, die den unterschiedlichen ›Merkmalen‹ überhaupt erst Bedeutung beimessen. Hier gibt es auch Hinweise darauf, dass die stationäre Kinder- und Jugendhilfe an der Herstellung von folgenreichen Differenzen mitbeteiligt ist. Damit besteht die Gefahr, aus dem Blick zu verlieren, dass Differenzziehungen und die darin zugrunde gelegten medizinisch oder psychologisch diagnostizierbaren Beeinträchtigungen gesellschaftlich hervorgebracht sind. Die Folge kann eine Überbeto-

nung von Merkmalen von Subjekten auf naturalisierende Art und Weise sein, die eine De-Thematisierung von Machtverhältnissen mit sich bringt. Wie Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit thematisiert werden und welche Schlussfolgerungen daraus für die vorliegende Untersuchung gezogen werden können, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

1.3 Zur Thematisierung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen in der Sozialen Arbeit

Die Thematisierung von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen in der Sozialen Arbeit ist Veränderungen unterworfen, gleichzeitig spielen Differenzen und Differenzverhältnisse eine zentrale Rolle: »Die Thematik ist *grundlegend*, weil die Thematisierung von Differenz(en) – in Form von Armut, Desintegration oder abweichendem Verhalten – überhaupt erst den Katalysator bereitgestellt hat für die institutionelle Etablierung Sozialer Arbeit« (Kessl/Plößer 2010, S. 7, Herv. i. O.). Gleichzeitig steht die Frage nach sozialer Ungleichheit und sozialer Gerechtigkeit von jeher im Fokus Sozialer Arbeit (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005, S. 247 ff.). So wird im Ansatz der Lebensweltorientierung proklamiert: »Das Konzept Lebensweltorientierung ist so gesehen ein Zugang, soziale Gerechtigkeit in den neuen sozialpolitischen Aufgaben der Hilfe und Unterstützung in den heutigen lebensweltlichen Bedingungen zu realisieren« (Grunwald/Thiersch 2004, S. 16). Trotz des Anspruches, soziale Gerechtigkeit zu realisieren, haben in den fachlichen Perspektiven Sozialer Arbeit das Thema und die Reflexion von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen für lange Zeit keine große Rolle gespielt (vgl. Leiprecht 2011a, S. 19 f.). Leiprecht rekonstruiert die Thematisierungen und De-Thematisierung von verschiedenen Differenzlinien in der Entwicklung Sozialer Arbeit und kommt zu dem Schluss, dass hier insbesondere Klassenverhältnisse lange im Zentrum der Theoriediskurse standen und andere Differenzverhältnisse bis in die 1990er-Jahren aus den Theoriediskursen eher ausgeklammert wurden (vgl. ebd.). Im weiteren Verlauf wurden dann Differenzen zwar aufgegriffen und es entwickelten sich differenzbezogene Ansätze rund um die Themen Gender, Migration oder auch Behinderung. Mecheril und Plößer weisen aber darauf hin, dass mit der Fokussierung auf eine Differenzkategorie immer potenziell andere de-thematisiert und ausgeblendet werden (vgl. Mecheril/Plößer 2011, S. 280). Seit ungefähr 2008 ist eine verstärkte Thematisierung von verschiedenen Differenzverhältnissen und deren Überlagerungen in der Sozialen Arbeit zu beobachten, was sich an zahlreichen Veröffentlichungen zu Diversity oder auch Intersektionalität festmachen lässt (bspw. Leiprecht 2008; Riegel 2012a; von Langsdorff 2012; Widersprüche 2012; von Langsdorff 2014). Aktuell ist allerdings zu beobachten, dass die Thematisierung von Diversity oder auch Intersektionalität in der Sozialen Arbeit bereits wieder nachgelassen hat.

Mit Bezugnahme auf Normalitätsvorstellungen wird begründet, wer überhaupt Zugang zu Sozialer Arbeit erhält. Hierbei spielen Differenzkonstruktionen eine zentrale Rolle für die Perspektive auf Problemkonstruktionen und die Markierung von Personen oder Gruppen, die Unterstützung benötigen. In der Betrachtung der Entwicklung der Diskurse um Differenzen und Differenzverhältnisse wird deutlich, wie stark diese wirkmächtigen Problemkonstruktionen und damit einher gehende Kategorisierungen einem Wandel unterworfen sind. Eine diversitätsbewusste Soziale Arbeit stellt eine Antwort dar für einen differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit Differenzen (vgl. Leiprecht 2008). Dabei unterscheiden sich Diversity-Ansätze durchaus in ihren theoretischen Bezügen und Implikationen sowie den jeweiligen Zielsetzungen und reichen von (eher kulturalisierendem) ›Vielfalt anerkennen und zelebrieren‹ über ›Empowerment von marginalisierten bzw. diskriminierten Gruppen‹ oder ›Benachteiligungen und Diskriminierungen thematisieren und beseitigen‹ bis hin zu einer grundsätzlichen ›Kritik an gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen‹. Als zentrale Prämissen, die in den unterschiedlichen Strömungen vorhanden sind, identifiziert Walgenbach die Bezugnahme auf soziale Gruppenmerkmale, einen Fokus auf die organisationale Ebene sowie eine positive Bezugnahme und Anerkennung von Ressourcen (vgl. Walgenbach 2014, S. 107 ff.). Mecheril und Plößer (2011, S. 282 ff.) benennen drei Hauptlinien von diversitätsbezogenen Ansätzen: Diversity als Anti-Diskriminierungsansatz, Diversity als Anerkennungsansatz und Diversity als Ressourcenansatz. Walgenbach unterscheidet ›affirmative Diversity-Management-Ansätze‹ und ›machtsensible Diversity-Ansätze‹, hebt aber hervor, dass es zwischen beiden Strömungen durchaus auch Überschneidungen gebe (vgl. Walgenbach 2014, S. 102). Leiprecht versteht diversitätsbewusste Soziale Arbeit im Sinne einer »Dachkonstruktion zur Orientierung, deren tragende Säulen die Perspektive der Antidiskriminierung, die Intersektionalität und die Subjektorientierung sind« (Leiprecht 2011b, S. 40). In dieser Perspektive sind die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse explizit benannt und enthalten. Als Orientierung verstanden bietet so ein Konzept von Diversität bzw. Diversity das Potenzial für eine ungleichheitskritische pädagogische Haltung. Diversity zielt dabei auf Vielfalt und Diskriminierung entlang von Differenzkonstruktionen, wie z. B. Geschlecht, ›race‹/Ethnizität, Klasse, Körper, Generation. Damit bekommt also nicht nur das Thema der Differenzen Aufmerksamkeit, sondern es wird darin auch ein Verständnis sichtbar, das auf die Überlagerung von verschiedenen Differenzverhältnissen fokussiert.

Die Thematisierung von Differenzen in Diversity-Ansätzen kann kritisch auch als eine Form der Unterwerfung unter eine kapitalistische Logik der Anerkennung von Differenzen mit dem Ziel der ökonomischen Verwertung verstanden werden. Gleichzeitig ist mit Diversity auch immer die Gefahr verbunden, Menschen als Andere festzuschreiben, was auf die Widersprüchlichkeit des Konzeptes verweist:

> »Das Selbst ist ohne das *Andere* nicht denkbar, weswegen es dilemmatisch bleibt, Diversity als *Raum des Anderen* zu zelebrieren, ohne die Prozesse des *Othering* selbst in Augenschein zu nehmen. Beim Versuch allerdings, *Othering* sichtbar und begreifbar zu machen, ist die kritische Stimme selber der Gefahr ausgesetzt, *Othering* zu reproduzieren.« (Castro Varela 2010, S. 257, Herv. i. O.)

Riegel hat sich mit den Widersprüchlichkeiten von pädagogischem Handeln in ihrer Studie zu »Bildung – Intersektionalität – Othering« (2016a) theoretisch und empirisch beschäftigt. Widersprüchlichkeiten ergeben sich zunächst auch durch das doppelte Mandat von Sozialer Arbeit zwischen Hilfe und Kontrolle (vgl. Riegel 2016a, S. 109 f.). Differenzen werden als Begründung für die Notwendigkeit sozialpädagogischer Angebote herangezogen. In diesem Sinne begründen sich also sozialpädagogische Angebote und sozialpädagogisches Handeln durch die Bezugnahmen auf Differenzen. Gleichzeitig gehört es zur Aufgabe sozialpädagogischer Interventionen, ihre Adressat*innen an Normalität anzupassen. Sozialpädagogik ist somit immer an der Reproduktion vorherrschender Vorstellungen von Normalität mitbeteiligt.

Eine weitere Widersprüchlichkeit im Umgang mit Differenzen ergibt sich hinsichtlich der Pole zwischen einer Thematisierung und der De-Thematisierung von Differenzen. Mit einer Thematisierung kann einerseits Empowerment verbunden sein; so liegt »in der Benennung von Differenz ein emanzipatorisches Potential des Zusammenschlusses von ›Gleichen‹« (ebd., S. 110). Gleichzeitig besteht dabei aber die Gefahr der Homogenisierung. Andererseits ist aber auch eine De-Thematisierung von Differenzen mit Gefahren verbunden, da so potenziell auch ungleiche Lebenslagen unbenannt bleiben (vgl. ebd., S. 111 ff.). Zuletzt zeigt die Studie von Riegel auf, dass auch in pädagogischen Praxen, die sich explizit für einen differenzsensiblen Zugang stark machen, dennoch vorherrschende Ungleichheitsverhältnisse reproduziert werden und Prozesse des Othering in die pädagogischen Diskurse und Praktiken Eingang finden (vgl. ebd., S. 310 ff.). Diese Ausführungen verdeutlichen, dass für die Frage nach Differenzverhältnissen im Feld der Hilfen zur Erziehung aus biographischer Perspektive widersprüchliche Verhältnisse als Rahmung für die Biographien bestehen.

So wird auf der Grundlage von Differenzkonstruktionen abweichendes Verhalten von Menschen oder auch ganzen Gruppen markiert, die eine Intervention durch die Soziale Arbeit begründen (vgl. Kessl/Plößer 2010, S. 7). Die Bezugnahme auf Normen und Differenzen durch die Soziale Arbeit zur Begründung ihrer Interventionen ist laufend Veränderungen unterworfen. Dabei ändert sich auch die Frage, auf welchen Notstand oder welche Problemkonstruktion durch Sozialpolitik reagiert wird (vgl. Maurer 2001, S. 126). Gisela Hauss zeigt in ihren Arbeiten auf, wie die Geschichte der Heimerziehung in der Schweiz eng mit Konstruktionen von Kindheit verbunden ist und wie diese mit normativen Vorstellungen von

Familie einhergehen, die ebenfalls einem Wandel unterzogen sind (vgl. Hauss 2017, S. 179 ff.).

Soziale Arbeit agiert somit in gesellschaftlichen Verhältnissen, die in vielfältiger Weise durch soziale Differenzen, Grenzziehungen, Diskriminierungen und soziale Ungleichheiten geprägt sind: Ihre Rahmenbedingungen, ihre Aufgaben und Handlungsfelder werden durch diverse – zwar zu unterscheidende, aber dennoch nicht unabhängig voneinander wirkende – Macht- und Herrschaftsverhältnisse strukturiert (vgl. Rein/Riegel 2015). Soziale Differenzen bzw. Differenzlinien stellen zum einen Ordnungsmuster dar, »entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selber entlang dieser Kategorien positionieren« (Mecheril/Plößer 2011, S. 281). Diese Positionierungen und Verhältnisse strukturieren die Möglichkeitsräume der Adressat*innen und der Professionellen in ihrem pädagogischen Tun. Zum anderen trägt auch die Soziale Arbeit selbst in ihrer Organisation, ihrem Selbstverständnis, in Fach- und Alltagsdiskursen sowie in der sozialen Praxis zu Prozessen der Differenzierung, der Grenzziehung und Normalisierung (vgl. Maurer 2001; Kessl/Maurer 2010) bei und somit auch zu einer Reproduktion von gesellschaftlichen Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen.

Eine Frage, die für die vorliegende Studie entsteht, ist, wie Differenzverhältnisse und Normalitätsvorstellungen in Institutionen aus biographischer Perspektive erlebt werden und wie diese das Aufwachsen rahmen. Im Kontext von Schule liegen Studien vor, die Differenzverhältnisse im institutionellen Kontext der Schule aus einer biographischen Perspektive näher beleuchten. So hat Kleiner (2015) sich in ihrer Studie »subjekt. heteronormativität. bildung.« damit beschäftigt, wie Subjektbildung im Kontext von heteronormativen[2] Ordnungen in Schulen von Jugendlichen erlebt wird, die sich als LGBTQ identifizieren. Mit Bezug auf Judith Butler geht sie der Frage nach, wie in alltäglichen Praktiken in der Schule und in Interaktionen geschlechtliche und sexuelle Subjekte hervorgebracht werden. Mit einer machttheoretischen Perspektive arbeitet sie die Folgen homophober Anrufungen von Schüler*innen heraus, die nicht heterosexuell begehren oder nicht bipolaren Geschlechternormen entsprechen. Dabei fokussiert Kleiner auch auf damit verbundene Umgangsstrategien. Die Institution der Schule fasst sie mit einer dekonstruktiven Perspektive als performativen Diskursraum: »Schule ist nicht nur ein Ort des Lernens und der formalen Bildung, sondern auch ein Raum, in dem Normalitätsvorstellungen und normkonforme Verhaltensweisen reproduziert und

2 Mit dem Begriff der Heteronormativität wird eine Form der Naturalisierung und Privilegierung von Heterosexualität verstanden. Damit einher geht eine gesellschaftliche Ordnung von körperlich und sozial klar voneinander unterschiedenen Geschlechtern, deren sexuelles Begehren immer auf das jeweils andere Geschlecht fokussiert ist (vgl. Wagenknecht 2004). Der Begriff steht in Verbindung mit der von Judith Butler eingeführten heterosexuellen Matrix als dem »Raster kultureller Intelligibilität, durch das die Körper, Geschlechter und Begehrensstrukturen naturalisiert werden« (Butler 1991, S. 219, FN 216).

verhandelt werden« (Kleiner 2016, S. 14). Institutionen wie die Schule sind mit dieser Perspektive Orte, an denen Normalitätsvorstellungen verhandelt werden. Dieser Gedanke ist auf die vorliegende Untersuchung anwendbar. Für die stationäre Jugendhilfe liegen bislang keine Studien vor, die mit explizit dekonstruktiver und poststrukturalistischer Perspektive die Institution der stationären Jugendhilfe als performativen Diskursraum verstehen, an dem Normalitätsordnungen reproduziert und Subjekte entlang dieser Ordnungen hervorgebracht werden. Die vorliegende Studie soll hierzu einen Beitrag leisten. Weiterhin wird deutlich, wie eng Differenzverhältnisse mit Normalitätsordnungen zusammenhängen.

1.4 Normalität und Normalisierung in der Sozialen Arbeit

Die Studie von Jürgen Link (1996) zum Normalismus wird in den Diskussionen über Normalität vielfach rezipiert. Er versteht Normalismus »als ein Netz von Dispositiven […], durch das in ›modernen‹ Gesellschaften okzidentalen Typs seit mehr als zwei Jahrhunderten ›Normalitäten‹ produziert und reproduziert werden« (Link 2008, S. 59). Normalität durchdringt dabei beinahe alle Gesellschaftsbereiche, worüber Kontrolle und Regulation ausgeübt werden. In seiner diskursanalytischen Beschäftigung zeigt er auf, dass Normalität nicht eine menschliche Konstante ist, sondern eng im Zusammenhang mit modernen Gesellschaften steht (vgl. Link 1996, S. 15 ff.). Dabei unterscheidet er Normalität von Normativität, in der die moralischen Grundsätze einer Gesellschaft verankert sind. Geänderte Normalitäten verstanden als statistische Normalitäten führen dabei aber nicht immer zu Veränderungen von normativen Ordnungen und sind daher begrifflich zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 23 ff.). Normativität als normative Orientierung löst in diesem Verständnis Ideologie als Orientierung in westlichen Gesellschaften ab (vgl. ebd., S. 81 ff.).

Dausien und Mecheril kritisieren diese Dualität bei Link zwischen Ideologie und Normalität bzw. Normativität und weisen darauf hin, dass Ideologien nach wie vor auch in sogenannten ›westlichen‹ Gesellschaften relevant sind. Sie begründen das u. a. mit der aktuell vorherrschenden Notwendigkeit, dass Subjekte Biographie- und Identitätsarbeit zu leisten haben. Dies kann aus ihrer Sicht »nur im Zusammenhang von ideologischen Diskursen verstanden werden, die diese Selbst-Praxen kontextualisieren, sozial legitimieren und gewissermaßen verwirklichen« (Dausien/Mecheril 2006, S. 163).

Mit dem Normalismus geht es Link um die Analyse einer normalistischen Gesellschaftsstruktur, wobei er auch auf die produktive Dimension dieses gesellschaftlichen Modells fokussiert. Die Kontrolle und Regulation sind in Verfahrensweisen festgehalten, mit denen bestimmt wird, was noch als ›normal‹ gilt und was als ›abweichend‹ markiert wird. Link unterscheidet zwei Strategien von

Normalismus: zum einen eine protonormalistische und zum anderen eine flexibel-normalistische Form der Grenzziehung (vgl. Link 1996, S. 77 ff.). Diese beiden Strategien lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen und gehen ineinander über. Die protonormalistische Form schreibt rigide Grenzen der Normalität vor und definiert damit klare Zonen von Normalität in einem vergleichsweise engen Korridor, der an soziale und ethische Normen gebunden ist. Diese Norm ist dabei starr und nicht verhandelbar und Subjekte werden als Regierungsmodi auf eine Erfüllung von Normen hingeführt (vgl. Link 2008, S. 65 f.). Verbunden mit der flexibel-normalistischen Strategie hingegen sind weite Grenzen. Im flexibel-normalistischen Konzept ist Normalität einem Prozess unterworfen. Das, was heute als normal gilt, kann bereits morgen als abweichend markiert werden. Auch wenn die Grenzen zwischen Normalität und Nicht-Normalität fließend sind und laufend neu bestimmt werden, ist dennoch auch im flexiblen Normalismus eine Grenzziehung zwischen normal und nicht normal vorhanden. Im flexiblen Normalismus wird die Verantwortung für die Einhaltung der Normen den Subjekten übertragen; in dieser Regierungsform erhalten die Modi der Selbststeuerung zugunsten einer Fremdsteuerung durch bspw. Institutionen eine größere Bedeutung (vgl. ebd., S. 67 f.).

Damit verbunden sind Formen der Subjektivierung auf der Basis von Normalitätsordnungen: »Normalität ist eine Ordnung, die das Individuum justiert und ihm jene Selbstjustierung (ganz ›natürlich‹) aufnötigt, in der es sich in ein Subjekt verwandelt, handlungsfähig und unterworfen in einem Atemzug« (Dausien/Mecheril 2006, S. 163). Hier wird deutlich, wie Fragen der Normalität eng verwoben sind mit der Subjektbildung. Für die Untersuchung von Biographien im Kontext von stationärer Jugendhilfe folgt daraus eine Perspektive, die sensibilisiert ist für die Verwobenheit und Abhängigkeit der befragten Subjekte mit verschiedenen Normalitätsordnungen.

Neben dieser Frage der Verwobenheit von Subjekten mit Normalitätsordnungen spielt die Frage der Normalität auch in der Sozialen Arbeit eine Rolle. So hat sich Soziale Arbeit im Laufe ihrer Entwicklung als Instanz zum Schutze gesellschaftlicher Normalitätsstandards etabliert (vgl. Olk/Otto 1987, S. 11). Dabei zeigt sich aber in einer theoriegeschichtlichen Rekonstruktion Sozialer Arbeit, dass von einer vormals stark ausschließlich normativen Orientierung durch die kritische und empirische Wende ab den 1960er-Jahren eine Bedeutungsverschiebung stattgefunden hat hin zur Thematisierung Sozialer Arbeit als Institution sozialer Kontrolle. In der Folge haben die Begriffe der Norm und Normalität an Bedeutung gewonnen (vgl. Seelmeyer 2017, S. 29). Thomas Olk verweist auf die funktionale Bestimmung Sozialer Arbeit als »Normalisierungsarbeit« (Olk 1986, S. 12).

Auch Seelmeyer (2008) arbeitet heraus, dass Normalität und Normalisierung fest mit der Sozialen Arbeit verknüpft sind und zu deren Schlüsselelementen gehören. Er sieht drei unterschiedliche Nutzungsweisen der Begriffe Normalität und

Normalisierung in der Sozialen Arbeit. Zunächst bietet Normalität eine Orientierung für erwünschte Praxen der Lebensführung der Adressat*innen Sozialer Arbeit. Als zweites wird damit auf einer konzeptionellen Ebene das Prinzip von alltagsnahen Angeboten gemeint, die sich an den lebensweltlichen Bezügen ihrer Adressat*innen orientieren. Mit dieser Strategie soll verhindert werden, dass aufgrund der Inanspruchnahme von Hilfe ein Ausschluss der Adressat*innen von Normalität entsteht. Zuletzt ist damit noch die Normalisierung von Sozialer Arbeit als Profession gemeint, also die zunehmende Etablierung als Disziplin und Profession (vgl. Seelmeyer 2008, S. 15 ff.).

Seelmeyer kommt zu dem Schluss, dass der Begriff der Normalität daher aktuell zentral für die Bestimmung der Aufgaben Sozialer Arbeit ist. Normalität wird dabei aber in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt. Zum einen gibt es einen weiten Normalitätsbegriff, der Normalität im Sinne von Selbstverständlichkeit untersucht und sich darauf konzentriert, »wie Individuen in ihren Interaktionen Normalität herstellen« (Seelmeyer 2017, S. 26). Zum anderen wird mit einer engen Begriffsdefinition von Normalität selbige auf struktureller Ebene analysiert. Dabei wird auf statistische Verteilungen »von Merkmalen und Handlungsweisen von Individuen fokussiert« (ebd.), und in diesem Verständnis entsteht dann eine Differenz zwischen dem Normalen und der Ebene der Normativität. Dieses Verständnis von Normalität ist vergleichbar mit den oben dargestellten Überlegungen von Link (1996).

In aktuellen Diskursen wird auf das Spannungsfeld Sozialer Arbeit verwiesen zwischen »Normalitätsermöglichung und Normalisierung« (Kessl/Plößer 2010, S. 7). Aktuell wird die Frage um Normalität und Normalisierung viel mit Bezug auf Foucault diskutiert und bearbeitet. Diese Reflexion von Normalisierung als eine Strategie der Gouvernementalität Sozialer Arbeit, in deren Folge Subjekte regiert und normalisiert werden, hat in den letzten Jahren erhöhte Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Seelmeyer/Kutscher 2011, S. 1126 f.).

In den Hilfen zur Erziehung hat sich Daniela Reimer in ihrer Studie mit den Normalitätskonstruktionen von Pflegekindern aus einer biographischen Perspektive beschäftigt (vgl. Reimer 2017). Ausgangslage der Untersuchung ist der Befund, dass das Aufwachsen in einer Pflegefamilie außerhalb von normativen Vorstellungen des Aufwachsens in einer leiblichen Familie stattfindet, was zu Bewältigungsanforderungen bei Pflegekindern führt. Das Interesse der Autorin ist es herauszuarbeiten, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit dieser Abweichung ihres Aufwachsens biographisch umgehen.

Der Studie liegt ein Konzept von Normalitätsbalance zugrunde, das sich auf das Verhältnis zwischen einem Menschen sowie seinen Zielen und biographischen Wünschen einerseits und den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen andererseits bezieht. Das Verständnis von Normalität basiert auf der Normalismustheorie von Link (vgl. ebd., S. 60 ff.). Auf der Grundlage der Grounded Theory arbeitet Rei-

mer vier Typen von Normalitätskonstruktionen und Normalitätsbalance bei Pflegekindern heraus (vgl. ebd., S. 379 ff.). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass es für Pflegekinder erhöhter Anstrengungen bedarf, Normalität aufrechtzuerhalten und für sich in Anspruch zu nehmen. Als Konsequenz aus ihrer Studie für Angebote für Pflegekinder leitet sie die Notwendigkeit ab, »der Komplexität von Normalitätsprozessen bei Pflegekindern gerecht [zu] werden und Pflegekinder darin unterstützen [zu] können, die chancenreichen Konsequenzen der Normalitätskonstruktionen und -balancen weiter auszubauen« (ebd., S. 389).

Die vorliegende Untersuchung knüpft zum Teil an die Studie von Reimer an. Insbesondere hinsichtlich der Frage des Aufwachsens außerhalb der leiblichen Herkunftsfamilie sind Pflegefamilien und die stationäre Jugendhilfe vergleichbar, und mit beiden Aufwachskontexten sind Abweichungen von Normalität verbunden. Allerdings bieten Pflegefamilien, wie auch in der Studie von Reimer deutlich wird, noch eher die Möglichkeit, das Setting stärker an hegemoniale Vorstellungen von Familie anzulehnen. Weiterhin verbindet das in der vorliegenden Studie zugrunde gelegte Verständnis von Normalität die Frage nach Normalität noch stärker mit Differenzverhältnissen und den damit verbundenen Grenzziehungsprozessen zwischen Normalität und Abweichung, die mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen wie bspw. Rassismus verbunden sind (vgl. Dausien/Mecheril 2006; Mecheril 2007).

In der europäischen Übergangsforschung hat sich Andreas Walther im Vergleich verschiedener Übergangssysteme mit den unterschiedlichen Normalitäten der Logik und Steuerung der Übergangssysteme beschäftigt und mit der Frage, wie Pädagogik hier involviert ist. Diese Perspektive macht deutlich, dass Übergänge aus der stationären Jugendhilfe immer auch eingebunden sind in Normalitätsvorstellungen von Übergangsverläufen:

> »Pädagogik ist ein gesellschaftlich institutionalisiertes Handlungsfeld, das sich in modernen Gesellschaften in Bezug auf diesen erwerbsarbeitszentrierten Normallebenslauf ausdifferenziert hat (vgl. Böhnisch/Schröer 2001; Galuske 2002). Sie ist dabei zentral an der Bearbeitung von Übergängen in Arbeit beteiligt und durch die darauf bezogenen Normalitätsannahmen strukturiert.« (Walther 2014, S. 78)

Mit dem Begriff des Übergangsregimes umfasst er unterschiedliche Typen von Übergangssystemen, die Normalitätsvorstellungen strukturieren hinsichtlich möglicher Übergangswege. Übergangsregimes stellen das Zusammenspiel aus Wohlfahrtsstaat, Bildung, Arbeitsmarkt und Jugendpolitik dar (vgl. Walther 2008, S. 23 ff.). Die Schweiz kann als ein erwerbsarbeitszentriertes Übergangsregime gefasst werden (vgl. Stolz/Gonon 2008). Damit einher geht die Kopplung eines selektiven Schulsystems mit einem Berufsbildungssystem, das standardisierte Ausbildungswege vorgibt. Scheitern im Übergang in ein sogenanntes Normal-

arbeitsverhältnis wird als individuelles Defizit interpretiert, und Jugendliche und junge Erwachsene bekommen die Verantwortung für die Gestaltung ihrer Übergänge übertragen (vgl. Walther 2008, S. 25). Auch dieser Aspekt rahmt die Lebenslage von Care Leavern.

Die hier erfolgte Beschäftigung mit Normalität und Normalisierung zeigt auf, dass die Konzepte in der Sozialen Arbeit mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und Verständnissen genutzt werden. Insbesondere in Bezug auf die Aufgabenbestimmung Sozialer Arbeit zeigt sich, dass hier gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen eine zentrale Rolle spielen. In der vorliegenden Studie wird der Schwerpunkt auf der Rekonstruktion von Normalität aus der Perspektive von Adressat*innen liegen. Dabei legen die bestehenden Forschungen und Diskurse über Normalität und Normalisierung in der Sozialen Arbeit nahe, dass Soziale Arbeit involviert ist bei der Reproduktion von hegemonialen Normalitätsordnungen. Wie diese Prozesse der Normalisierung aus Subjektperspektive in der stationären Jugendhilfe erlebt werden und welche Bedeutung hierbei Differenzverhältnisse haben, ist bislang noch nicht untersucht worden. Dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

Teil II

Theoretische und methodologische Rahmung

2 Theoretische und methodologische Perspektiven
Zur Verschränkung von Biographie, Macht und Subjekt

Wie bereits dargestellt, geht es in der vorliegenden Arbeit um ein mehrebenenbezogenes Erkenntnisinteresse, das nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in Biographien fragt und diese in Verbindung mit gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen setzt. Insbesondere interessiert mich dabei auch die Frage, wie Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe eingebunden sind in die (Re-)Produktion von Machtordnungen.

Die theoretischen Konzepte der Biographietheorie, Übergangstheorie, Subjektivierung sowie Intersektionalität dienen in der empirischen Analyse der Untersuchung als »Sensitizing concepts« (Blumer 1954), die es ermöglichen, in den Daten Blickrichtungen zu entwickeln. Sensibilisierende Konzepte eröffnen dabei Ansatzpunkte und Aufmerksamkeitsfokusse. Das methodologische Vorgehen orientiert sich an der Grounded Theory[1] (vgl. Strauss 1994; Strübing 2014) und unterscheidet sich grundlegend von Verfahren, die aus theoretischen Konzepten Hypothesen generieren und diese überprüfen. Vielmehr werden durch die sensibilisierenden Konzepte tentativ Fragen entwickelt, die an die Empirie herangetragen werden. Die sensibilisierenden Konzepte dienen so als theoretisch-methodologischer Rahmen der Untersuchung von Normalitätskonstruktionen.

Methodologisch ist die Arbeit in der rekonstruktiven Sozialforschung verortet und folgt dabei dem Prinzip der Offenheit. Die dargelegten theoretischen Perspektiven der Biographie, Übergänge, Subjektivierung und Intersektionalität, mit denen ich mich den Daten annähere, sind forschungsleitend, werden aber nicht im Sinne von zu überprüfenden Hypothesen an die Daten angelegt. Vielmehr bilden sie den theoretischen Standort ab, von dem aus ich als Forscher*in die Arbeit durchführe. Bettina Dausien spricht in diesem Zusammenhang von Forschung als ›Ko-Konstruktion‹. In Bezug auf Biographieforschung führt sie aus:

---

1 Auf die mit der Grounded Theory verbundenen methodischen Aspekte und die damit verbundene Organisation der Forschung wird im methodischen Teil der Arbeit vertieft eingegangen (vgl. Kap. 3.1).

> »Die Re-Konstruktion biografischer Konstruktionsprozesse in der Analyse von Texten ist mithin keine abbildhafte Reproduktion, sondern eine ›Ko-Konstruktion‹, die sich unter bestimmten Hinsichten und angeleitet durch bestimmte Fragestellungen und sensibilisierende Konzepte auf die im Text dokumentierten Konstruktionsprozesse bezieht.« (Dausien 2004, S. 321)

In der Formulierung der Ko-Konstruktion wird deutlich, dass der Standort der Wissenschaft nicht neutral oder ›objektiv‹ ist, sondern dass Aussagen immer aus einer gewissen Perspektive und von einer gewissen Positionierung der Forschenden aus getroffen werden.

Mit der nun folgenden Entfaltung der methodologischen Perspektive wird das Ziel verfolgt, einen gegenstandsangemessenen Zugang zu entfalten. Damit verbunden ist eine Perspektive, die es ermöglicht, auf die Verschränkung von Macht und Subjekt einzugehen und dies gleichzeitig biographisch und prozesshaft versteht. Ziel der Forschung ist es, aus biographischer Perspektive Erkenntnisse zur hegemonialen und sozialen Bedeutung von Normalitätskonstruktionen – verstanden als dominante gesellschaftliche Ordnungen – herauszuarbeiten.

Hierzu wird nun eine Verbindung von biographietheoretischen Perspektiven mit dem Konzept der Subjektivierung erarbeitet, das mit dem Einbezug von Intersektionalität machtkritisches und dekonstruktivistisches Potenzial hat. Im Zentrum stehen dabei die theoretischen Implikationen des Biographiekonzeptes (vgl. Kap. 2.1). Da die Forschungsarbeit auf Übergänge aus der stationären Jugendhilfe fokussiert und die befragte Zielgruppe sich in ihren biographischen Konstruktionen auf diese Lebenslage des Übergangs bezieht, wird ergänzend zur Biographietheorie Bezug zu den Überlegungen der Übergangsforschung genommen (vgl. Kap. 2.2). Danach wird auf der Grundlage des Konzeptes der Subjektivierung von Judith Butler (2001) ein Subjektverständnis entwickelt, das die Abhängigkeit von Individuen von Diskursen und Machtordnungen aufzeigt (vgl. Kap. 2.3) und hier insbesondere dafür sensibilisiert, dass Subjekte durch Adressierungen und Unterwerfungen erst zu Subjekten gemacht werden (Butler 2001). Dies veranschaulicht die machtvolle Wirkung von Diskursen für biographische Konstruktionen sowie den Zusammenhang von Subjekten und gesellschaftlichen (Normalitäts-)Ordnungen. Weiterhin spielen Differenzordnungen in Biographien und Prozessen der Subjektivierung eine zentrale Rolle. Kapitel 2.4 bezieht daher schließlich eine intersektionale Analyseperspektive mit ein, um ein Verständnis von Differenzen als Konstruktionen zu entwickeln, die sich wechselseitig überlagern und eingebettet sind in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse.[2]

---

2 Die herangezogenen Zugänge haben jeweils theoretische, methodologische und methodische Perspektiven, die nicht immer trennscharf sind. So ist es z. B. in Bezug auf das Biographiekonzept teilweise schwierig, die methodologischen, theoretischen Aspekte von der Methode des biographischen Interviews als Zugang zu trennen. Die anderen Perspektiven in der

2.1 Theoretische Implikationen des Biographiekonzeptes

Einen zentralen Bezugspunkt der Arbeit stellen biographietheoretische Überlegungen dar. Verbunden damit ist im Kern das Verständnis, dass in Biographien die Verwobenheiten von Subjektpositionen mit strukturellen Verhältnissen sichtbar werden. Aus diesem Grund eignet sich Biographietheorie für die hier interessierende Frage, welche Bedeutungen subjektive und gesellschaftliche Normalitätskonstruktionen und deren Interdependenzen aus biographischer Perspektive im Übergang ins Erwachsenenalter im Kontext von Differenzverhältnissen und stationärer Jugendhilfe haben. Des Weiteren wird dargelegt, was in der vorliegenden Arbeit mit Biographie als sozialwissenschaftlicher Perspektive verbunden ist. In der Darstellung der theoretischen Perspektiven der Biographieforschung, die für diese Arbeit zentral sind, wird es auch darum gehen, das damit verbundene Subjektverständnis herauszuarbeiten und das Verhältnis von Biographie und gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsstrukturen zu diskutieren. Biographie stellt dabei einmal eine theoretische Perspektive dar und gleichzeitig den methodischen Zugang.

Verfolgt wird hier ein Verständnis von sozialwissenschaftlicher Biographieforschung, das individuelle Lebensgeschichten fokussiert mit der Grundannahme, dass biographische Konstruktionen voller Verweise auf ›das Allgemeine‹ sind. Neben diesem Allgemeinen in den Biographien wird auch das je Individuelle und Besondere sichtbar (vgl. Alheit 1992, S. 20). Der Gewinn einer biographischen Perspektive liegt in der Fokussierung auf die Verwobenheit von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und subjektiven Positionierungen.

Christine Thon (2016) denkt in der Biographietheorie mit dem Moment der biographischen Handlungsfähigkeit zudem immer auch die Option der Veränderung und Gestaltung der Verhältnisse mit. Dabei stellt sie Querverbindungen zu subjektivierungstheoretischen Bezügen her, in denen das Moment der Handlungsfähigkeit ebenfalls relevant ist. Weiterhin kann mit einer biographischen Perspektive der Blick auf Normalitätskonstruktionen und normalbiographische Vorstellungen sowie auf institutionelle lebenslaufbezogene Normalitätskonstruktionen mitberücksichtigt werden. Wie der Zusammenhang von Subjekt und strukturellen Verhältnissen sowie Handlungsfähigkeit in der Biographietheorie beschrieben werden kann und worin hierbei das Erkenntnispotenzial für die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter liegen kann, wird Gegenstand dieses Kapitelteils.

Arbeit, Intersektionalität und Übergangstheorien, werden auch oftmals einerseits als theoretische Perspektive und andererseits konkret als Forschungsperspektive verstanden, wobei es Überschneidungen gibt.

In der Annäherung an den Begriff der Biographie wird deutlich, dass dieser sowohl im Alltag als auch in den Sozialwissenschaften relevant ist, wobei es sich hier um zwei sehr unterschiedliche Felder handelt. Im Alltag werden die Begriffe Biographie und Leben oftmals synonym benutzt, und nach diesem Verständnis haben Menschen zwangsläufig eine Biographie. An den zahlreichen unterschiedlichen biographischen Formaten, die uns umgeben, wie z. B. Tagebücher, (Auto-) Biographien von bekannten Persönlichkeiten, Blogs, biographisches alltägliches Erzählen oder auch die Bearbeitung der Biographie in Therapie oder Sozialer Arbeit, wird deutlich, dass Biographien den Alltag durchziehen. Gleichwohl ist damit aber auch eine Unschärfe verbunden, was genau jeweils gemeint ist. In den Sozialwissenschaften haben Biographietheorie sowie Biographieforschung und damit verbundene Theoretisierungen rund um das Konzept der Biographie eine längere Tradition. Alheit und Dausien (2009) nehmen eine Sortierung in den Sozialwissenschaften rund um das Konzept der Biographie vor und unterscheiden zwischen einer Nutzung von biographischen Quellen in der Forschung, der Ausarbeitung von biographischen Methoden sowie Methodologien und einer theoretischen Perspektive, die Biographie zur Gewinnung von Erkenntnis nutzt (vgl. Alheit/Dausien 2009, S. 286).

Insbesondere Ende der 1960er-Jahre kann eine zunehmende Thematisierung von Biographie als Gegenstand in der Soziologie, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften beobachtet werden (vgl. Krüger 2006, S. 16). In den 1980ern wurden insbesondere methodologische Konzepte der Biographieforschung etabliert und in 1990er-Jahren war ein starker Anstieg von empirischen Forschungen zu beobachten (vgl. von Felden 2008, S. 12). Verbunden mit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive auf Biographie ist ein Verständnis, dass Biographien soziale Konstrukte sind, die die Verwobenheit von gesellschaftlichen Strukturen und Individuen darstellen. Biographie kann als ein Deutungsschema verstanden werden im Sinne einer »vom Ich aus strukturierten und verzeitlichten […] Selbst- und Weltauffassung« (Kohli 1988, S. 38). Das Deutungsschema basiert auf der (Re-) Konstruktion des Subjektes der eigenen Lebensgeschichte vor dem Hintergrund der aktuellen Lebenssituation und des Kontextes, in dem die Biographie entworfen wurde. Als Kontext für Biographien können zu den Erfahrungen der individuellen Lebensgeschichte noch »der gesellschaftliche und institutionelle Rahmen sowie die kollektiven Diskurse, in die jene Geschichte eingeflochten ist, und die konkrete Interaktionssituation des Interviews« (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016, S. 31) hinzugezählt werden.

In verschiedenen Darstellungen zur Entstehung und Genese von Biographie als Format der Selbstpräsentation finden sich Bezüge zur Moderne als Entstehungsnarrativ – auch wenn ansonsten unterschiedliche und teils divergierende Darstellungen der Geschichtsschreibung von Biographie und Biographiewissenschaften bestehen (vgl. Dausien 2016, S. 27 ff.). Die Darstellungsform Biographie wird oft-

mals auch als eine ›Erfindung‹ der Moderne[3] verstanden. So sieht Alheit Biographie als eine Folge von beschleunigten gesellschaftlichen Veränderungen und der Individualisierung sowie dem damit einhergehenden Zwang »*gesellschaftlich* […] individuell und einzigartig zu sein. Das ist die Voraussetzung, mit der wir leben müssen. Die äußeren – historischen und sozialen – Bedingungen nötigen uns zur biografischen Reflexivität« (Alheit 2008, S. 19, Herv. i. O.). Dies zeigt den Anspruch an Subjekte, die eigene Einzigartigkeit zum Ausdruck zu bringen und darzustellen und eine Kohärenz auf individueller Ebene für gesellschaftliche Verwerfungen herzustellen. Mit Bezug auf Foucaults Überlegungen zur Gouvernementalität (Foucault 2004) können Biographie und biographische Reflexivität auch als eine verpflichtende Selbsttechnologie verstanden werden. Darin wird an das moderne Subjekt die Aufgabe übertragen, für gesellschaftliche Anforderungen auf der Ebene der Biographie Sinnhaftigkeit herzustellen und für die neuen Anforderungen individuell eine Lösung zu finden (vgl. Buchner 2018).

Bereits in dieser kurzen Skizzierung der Entstehung biographietheoretischer Überlegungen wird deutlich, dass das Konzept von Biographie eng verknüpft ist mit gesellschaftlichen Strukturen. Biographien als soziale Konstruktionen sind prozesshaft immer Veränderungen und Anpassungen unterworfen und damit fluide:

> »Biographien beziehen sich auf einen unendlichen Strom von Erlebnissen und Handlungen. Gerade die damit gegebene virtuell unendliche Zahl von Möglichkeiten, die von Augenblick zu Augenblick zerfallen, sich stets anders neu formieren und dann wieder verschwimmen, lassen Ordnung nur durch Auswahl und durch Vereinfachung entstehen.« (Hahn 2000, S. 103)

Die Auswahl an Erlebnissen, die zur Konstruktion der Biographie getroffen wird, hängt zum einen von gesellschaftlichen Strukturen und damit verbunden auch von Normalitätsordnungen ab. Zum anderen spielen der Zeitpunkt und der Kontext eine Rolle, in denen diese konstruiert wird. Biographien sind auf »eine Vernetzung mit der Geschichte von Kollektiven angewiesen« (Alheit 2007, S. 78). So stellen Biographien immer auch über die Verortung Selbstkonsistenz her (vgl. Hanses 2010, S. 858). In einer biographischen Erzählung drückt sich so neben dem je Individuellen stets das Allgemeine der damit verbundenen gesellschaftlichen Verortungen aus (vgl. Alheit 2007, S. 83). In dieser Verortung im gesellschaftlichen Raum spielen geteilte Konstruktionen von Normalität eine Rolle, die abhängig von Macht-

3 Schwierig an dem Vergleich von Zeiten vor der ›Moderne‹ und den Veränderungen durch die Moderne erscheint dabei, dass dabei die großen Differenzen in der Bevölkerung entlang von Bildung, Klasse oder Geschlecht etwas indifferent bleiben. In der Folge werden häufig Veränderungen fokussiert, von denen bildungsbürgerliche Männer in Erwerbsarbeit betroffen sind, andere Positionierungen hingegen bleiben dadurch unsichtbar.

und Differenzordnungen sind (vgl. hierzu auch Kap. 2.4 zu Intersektionalität). So geben Biographien immer Aufschluss über eine bestimmte Lebenslage und mit dieser Lebenslage verbundene geteilte Erfahrungen. Biographie ist ein Format, in dem die gedeutete Wirklichkeit inszeniert wird, wobei eine Orientierung an gesellschaftlichen Strukturen und Normalitätserwartungen auf der einen Seite und an konkreten individuellen Erfahrungen sowie Interpretationen der aktuellen Situation auf der anderen Seite besteht. Über einen subjektiven biographischen Zugang können so die Bedeutungszuschreibungen in ihrer gesellschaftlichen Genese erschlossen werden. Damit bietet also eine biographische Perspektive einen fruchtbaren Zugang für die zentrale Frage dieser Untersuchung nach der Bedeutung von (gesellschaftlichen) Normalitätskonstruktionen für junge Erwachsene, die eine gewisse Zeit in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe gelebt haben und sich im Übergang ins Erwachsenenalter befinden.

Im Folgenden werde ich die Arbeit innerhalb der komplexen und teilweise auch widerstreitenden Diskurse im heterogenen Feld der Biographietheorie verorten.[4] Ziel der Darstellung ist es, Bezüge herzustellen und die eigene Position darzulegen, ohne dabei den Anspruch zu verfolgen, das komplexe Feld ›der‹ Biographietheorie hier abzubilden.

2.1.1 Symbolischer Interaktionismus: Handlungstheoretische Basis

Im deutschsprachigen Raum wurden die Diskussionen um qualitative Forschung in den 1960er-Jahren durch Diskurse aus den USA zu Symbolischem Interaktionismus, Ethnomethodologie und Wissenssoziologie inspiriert. Zentral für die Etablierung der Biographieforschung waren dabei die Arbeiten von Fritz Schütze (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 223 f.). Um die Tradition rund um das theoretische Konzept von Biographie und die damit verbundenen Forschungstraditionen einordnen zu können, soll auf das methodologische Paradigma des Symbolischen Interaktionismus eingegangen werden. Ziel der Darstellung ist es, die Perspektive auf das Subjekt herauszuarbeiten und der Frage nachzugehen, welche Rolle Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Symbolischen Interaktionismus spielen.

Der Symbolische Interaktionismus, der als Handlungstheorie klassifiziert werden kann, beruht auf drei Prämissen, die von Blumer ausformuliert wurden (vgl. Blumer 2004/1969, S. 322 ff.). Zunächst einmal wird davon ausgegangen, dass Menschen auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die sie Dingen beimessen.

4 Bettina Dausien beobachtet im Feld der Biographietheorie Tendenzen von Lagerdenken und Diskussionen, die eine »Schlachtfeld-Metapher« (2016, S. 21) auslösen entlang dualistischer Trennungen zwischen Verständnissen von Biographie als Geschichte oder Text vs. gelebtes Leben. Diese vereinfachenden Gegenüberstellungen verhindern aus ihrer Sicht, auch andere Konzeptionen wahrzunehmen, die empirisch hier eine Verbindung herstellen (vgl. ebd., S. 21 ff.).

Dinge werden als das verstanden, was Menschen wahrnehmen. Die zweite Prämisse ist, dass Bedeutungen in sozialen Interaktionen entstehen. Drittens werden »diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozeß, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegneten Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert« (ebd., S. 322). Somit wird von einer Aneignung gesellschaftlicher Strukturen über Interaktionen, Interpretationen und Bedeutungskonstruktionen ausgegangen.

Die Prämissen verdeutlichen die handlungstheoretische Tradition des Symbolischen Interaktionismus und den damit verbundenen Fokus auf die Interaktionsebene, auf welcher Bedeutung hergestellt wird. Bedeutungen sind in diesem Sinne soziale Produkte und damit potenziell immer auch veränderbar. Veränderungen ergeben sich u. a. durch die Interpretation von einzelnen insofern, »daß der Gebrauch von Bedeutung durch einen einzelnen in seinen Handlungen einen Interpretationsprozeß beinhaltet« (ebd., S. 325). In diesem Interpretationsprozess und der damit verbundenen Handlungspraxis ergeben sich dann Umformungen, da die Bedeutungen jeweils neu interpretiert werden und nicht rein automatisiert immer identisch angewandt werden (vgl. ebd., S. 326). In der Folge des Interpretationsvorganges entsteht Raum für Veränderungen. Diese Prämissen können sowohl auf Einzelpersonen als auch auf Gruppen von Personen, Institutionen oder auch auf »Gesellschaft als die Zusammenfassung von Personen, die am Leben teilnehmen« (ebd., S. 342) übertragen werden. Das Soziale entsteht durch Reproduktion auf der Interaktionsebene und wird dadurch offen für Veränderungen, die durch das Handeln von Subjekten hervorgebracht werden. Sowohl die Aufrechterhaltung von Normen als auch die Veränderungen begründen sich so in den Interaktionen und damit verbundenen Interpretationen. Bei der Frage, inwiefern dabei gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsstrukturen eine Rolle spielen, wird deutlich, dass dies ausschließlich aus der Perspektive der Handelnden zu rekonstruieren ist, die mit ihrem Handeln die soziale Welt erst hervorbringen. Somit bestehen in diesem Verständnis die Strukturen also insbesondere in der Reproduktion durch handelnde Individuen.

Zentral für das Verstehen der sozialen Welt ist damit der Fokus auf das Handeln und die Interaktionen von Menschen sowie damit verbundene Interpretationsprozesse. Der Mensch wird dabei als handelnder Organismus verstanden, »der auf der Grundlage dessen, was er in Betracht zieht, eine Handlungslinie ausformen muß, anstatt nur eine Reaktion auf das Einwirken einiger Faktoren auf seine Organisation freizusetzen« (ebd., S. 336). Handlungsfähigkeit wird in diesem Sinne also vorausgesetzt und ist Bestandteil des menschlichen Organismus. Durch die Distanzierung von theoretischen Modellen, die das Handeln als Reaktion auf das Einwirken von außen verstehen, wird hier folglich ein Subjekt konstruiert, welches das Soziale und vorgängige Erfahrungen miteinbezieht in den Interpretationsprozess. Damit sind Subjekte diesen äußeren Bedingungen nicht ausgeliefert und ha-

ben immer die Möglichkeit, andere Bedeutungen im Prozess der Interpretation hervorzubringen. Der Symbolische Interaktionismus bietet ein Subjektverständnis, das Subjekte als eingebunden in die soziale Welt versteht und als handelnd auf der Grundlage von Bedeutungen, die Dinge für sie haben. Der Schwerpunkt des theoretischen Interesses liegt auf dem Handeln von Subjekten in sozialen Zusammenhängen und weniger auf Macht- und Ungleichheitsverhältnissen.

So lassen sich zwar in Bezug auf machtvolle Normalitätsordnungen sich wiederholende Muster von Interaktionen rekonstruieren, die auf feste Normen verweisen. Diese Normen wiederum verweisen in diesem Verständnis darauf, dass es ein Set aus Deutungen gibt, was jeweils von den Handlungen der unterschiedlichen Akteur*innen erwartet wird. Diese Erwartungen finden dann auch Eingang in die Prozesse der Interpretationen und werden so reproduziert. Dennoch entscheidet es sich jeweils neu, ob diese sozialen Normen und Werte oder Regeln erhalten oder verändert werden. Es besteht somit eine Kontinuität zwischen früheren und aktuellen Handlungen; außerdem lassen sich zwischen den jeweiligen Bedeutungen auch zeitliche Verbindungslinien herstellen (vgl. ebd., S. 339 ff.). Jenseits dieser Verbindungslinien zwischen früheren und aktuellen Handlungen gibt es aber nichts ›außerhalb‹ dieser Kontinuität, die als Folge von ähnlichen Interpretationen und Bedeutungszuschreibungen entsteht. Das damit verbundene analytische Interesse liegt stark auf Subjekten und ihren Handlungen.

Normalität ist in diesem Sinne ein soziales Produkt, bei welchem Sets an Deutungen von Subjekten im Handeln immer wieder aufs Neue reproduziert werden und sich diese dann als Norm etablieren. Machtstrukturen oder gesellschaftliche Normen fließen in den Interpretationsprozess ein und werden so auf Subjektebene wirksam – sie stehen allerdings nicht im Fokus des Symbolischen Interaktionismus. Die Perspektive des Symbolischen Interaktionismus liegt also sehr stark auf den Subjekten und auf der Gesellschaft als Summe der Handlungen und Interaktionen, die dort stattfinden. M. E. liegt darin die Gefahr, die realen (auch materiellen) Einschränkungen, die entlang von unterschiedlichen Differenzlinien bestehen, nur darauf zu beschränken, welche Bedeutungen sie für Subjekte haben. Als Konsequenz aus diesen Überlegungen wird die Verantwortung für Veränderungen von Ungleichheitsverhältnissen an die Subjekte übertragen, weil die Interaktionsebene die Ebene ist, auf der die (Re-)Produktion stattfindet. Ihre einschränkenden Wirkungen können damit auch verschleiert werden, wenn davon ausgegangen wird, dass »Gesellschaften im Grunde *nur in der Handlung* bestehen und in Handlungskategorien erfaßt werden müssen« (ebd., S. 327, Herv. i. O.).

In biographietheoretischen Überlegungen hat sich mit Bezug zum Symbolischen Interaktionismus ein Verständnis von Biographie als Konstruktion entwickelt, die von Subjekten handelnd (sprechend oder schreibend) in Interaktion mit anderen hervorgebracht wird (vgl. Dausien et al. 2016, S. 30). Bei der Hervorbringung von Biographien spielt der interaktive Austausch mit der sozialen Welt ei-

ne zentrale Rolle. Handeln ist immer mit biographischen Erfahrungen verbunden, und diese leiten die Art, wie wir Erfahrungen interpretieren (vgl. Dausien 1996, S. 3 ff.). Mit diesem Verständnis von Biographie werden einerseits die handlungstheoretischen Prämissen deutlich und gleichzeitig auch ein Verständnis von Subjekt, das gesellschaftlich vermittelt ist.

Um diesen Zusammenhang von Biographie, Subjekten sowie Macht- und Ungleichheitsverhältnissen und dahinterliegenden Diskursen als Ordnungssystem beschreiben zu können, wird in dieser Arbeit noch der Ansatz der Subjektivierung von Butler (1991) herangezogen. Er dient damit als Schärfung eines Zusammenhangs, der durch die handlungstheoretische Fundierung von Biographietheorie im Symbolischen Interaktionismus nur eine untergeordnete Rolle spielt. So wird in Ansätzen, die Biographietheorie mit diskurstheoretischen Perspektiven verbinden, insbesondere die Grundlage, auf der Subjekte die Welt interpretieren, sehr stark mit Diskursen als machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen verbunden (Völter et al. 2005; Dausien/Mecheril 2006; Spies/Tuider 2017b). Diese Perspektive ist auch für die vorliegende Arbeit relevant; aufgrund des Interesses an Macht- und Ungleichheitsverhältnissen wird neben dem Konzept der Subjektivierung von Butler (1991) zudem noch der Ansatz der Intersektionalität (vgl. Kap. 2.4) herangezogen.

2.1.2 Biographizität als Zwang zur Dauerreflexion

Die Herstellung von Biographien kann als Reflexionsprozess von Subjekten verstanden werden, in dem sie sich reflexiv mit Normalitätskonstruktionen auseinandersetzen und sich damit auch zu machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen in Relation setzen. Sich als Subjekt immer wieder mit Vergangenem und neuen Erfahrungen kreativ in ein Verhältnis zu setzen und dabei Sinn herzustellen, wird auch ›Biographizität‹ (Alheit 1992) genannt. Nachdem zuvor das handlungstheoretisch fundierte Subjektverständnis in biographietheoretischen Arbeiten diskutiert wurde, wird nun der Frage nachgegangen, wie Biographie und Biographizität als Anforderung für Subjekte entstanden sind, mit Unplanbarkeiten und Unsicherheiten auf individueller Ebene einen Umgang zu finden. Für die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt sich hier einerseits die Frage, wie sie mit ihren Heimerfahrungen umgehen, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätsordnungen als abweichend markiert werden. Andererseits stellt sich auch die Frage, wie sie mit den Unsicherheiten in Bezug auf die Zukunft umgehen, die mit der Lebenslage im Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter (vgl. hierzu auch Kap. 2.2) verbunden sind und durch den Wechsel aus dem institutionellen Kontext der stationären Jugendhilfe in die Eigenverantwortung potenziell verstärkt werden.

Das Konzept der Biographizität wurde von Alheit und Dausien für die Erziehungswissenschaften ausgearbeitet zur Beschreibung der individuellen Fähigkeit, auf neue Erfahrungen zu reagieren und diese an Vergangenes anzuknüpfen sowie mit der eigenen Zukunftsperspektive zu verbinden (vgl. Alheit/Dausien 2000). Biographizität wurde dabei als »Schlüsselkompetenz der Moderne« (Alheit 2008, S. 15) bezeichnet. Im Kern sind damit Lernprozesse von Subjekten gemeint, mit denen die Außenwelt in der Innenwelt angeschlossen und auf diesem Wege Handlungsfähigkeit aufrechterhalten wird (vgl. Alheit 2008). Diese Fähigkeit, die eigene Lebensgeschichte als konsistente Biographie zu konstruieren, kann auch als eine Selbsttechnik verstanden werden, mittels derer das eigene Selbst zum Zentrum der Gestaltung gemacht wird und laufend Sinnhaftigkeit auf individueller Ebene hergestellt wird (vgl. Bender 2010).

Biographizität ist also die Fähigkeit, neue Erfahrungen zu erschließen und an bereits gemachte Erfahrungen anzuschließen. Das Subjekt wird im Zuge der Moderne zur Individualität verpflichtet und gesellschaftlich zum Zentrum von Entscheidungen gemacht. Auf einer individuellen Ebene besteht so die Aufgabe, Sinnhaftigkeit herzustellen, auch wenn viele Optionen bestehen, die Entscheidungen erfordern, deren Konsequenzen nicht immer absehbar sind (vgl. Alheit 2008, S. 20 f.). Weiterhin sind in Bezug auf die Möglichkeitsräume von Subjekten aus einer ungleichheitstheoretischen Perspektive die Ressourcen zur Lebensgestaltung ungleich verteilt (vgl. Dausien et al. 2016). Sich selbst zu entfalten, wird zum Imperativ der Moderne.

Biographizität hängt eng mit der sogenannten ›Biographisierung‹ des Lebens zusammen. Unter Biographisierung wird die Notwendigkeit verstanden, eine immer größer werdende Anzahl an Entscheidungen eigenverantwortlich zu fällen und aus einer Vielzahl an Optionen auszuwählen: »Diese Zunahme des Fächers verfügbarer Orientierungs- und Handlungsalternativen und damit die erhöhte Notwendigkeit von Selbstthematisierung im Hinblick auf die eigene Lebensplanung ist gemeint, wenn von der ›Biographisierung‹ […] gesprochen wird« (Fischer/Kohli 1987, S. 40 f.). Diese Analyse von Fischer und Kohli Ender der 1980er-Jahre besitzt immer noch hohe Aktualität und wird auch in den Diskursen zu veränderten Übergängen ins Erwachsenenalter als Bezugspunkt herangezogen (vgl. Stauber/Walther 2013). Dort wird argumentiert, dass durch die Veränderungen von Übergängen und deren damit verbundene Pluralisierung und Fragmentierung die Anforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene gestiegen sind. Übergangspfade, die von Institutionen vorgegeben werden, schwinden und die Wege müssen auf der Grundlage eigener Entscheidungen gestaltet werden (vgl. Walther 2008). Und um bei der Metapher des Weges zu bleiben: Es müssen zahlreiche Richtungsentscheidungen getroffen und begründet werden. Dies erfordert komplexe Lern- und Reflexionsprozesse sowie auch Legitimationsprozesse auf biographischer Ebene (vgl. Dausien

2011, S. 110 f.). Was dies in Bezug auf Übergänge ins Erwachsenenalter heißt, wird in Kapitel 2.1.5 noch vertieft.

Verbunden mit Biographizität und Biographie ist ebenfalls eine zeitliche Dimension, die Vergangenes, Aktuelles und Zukünftiges in eine Sinnstruktur bringt. Diese zeitliche Dimension der Prozesse der Erfahrungsaufschichtung ist zentral für eine biographietheoretisch inspirierte Perspektive. Damit einher geht eine Haltung, die Ereignisse in Verbindung bringt mit Prozessen und Dynamiken in der Biographie. Um dies am Beispiel des vorliegenden Forschungsgegenstandes zu verdeutlichen, wird also der Übergang in eine Jugendhilfeeinrichtung nicht isoliert betrachtet, sondern in den Kontext des biographischen Verlaufes gestellt und in seinen komplexen Verwobenheiten mit anderen Ereignissen und Erfahrungen des Lebens, institutionellen Rahmungen, lebensweltlichen Verortungen und den jeweiligen zeitlichen Prozessen verstanden. In Bezug auf Rekonstruktionen von Bildungswegen geht mit dieser Haltung ein Verständnis einher, das Bildungswege in ihrer Komplexität in den Blick nimmt. Dies bedeutet z. B. nicht isoliert auf eine Bildungsentscheidung zu schauen, ohne diese in den Zusammenhang mit der gesamten Bildungsbiographie zu betrachten (vgl. Dausien 2014, 2017).

Weiterhin konzeptualisiert Biographizität biographische Erfahrungen als durchdrungen von Sozialität bzw. Gesellschaftlichkeit. Zwar werden biographisches Arbeiten und auch die Herstellung von biographischem Sinn von Subjekten je individuell erbracht. Biographische Subjekte sind aber als soziale und gesellschaftliche Individuen zu verstehen. So greifen sie auf »je konkrete gesellschaftliche Deutungsangebote, ›Diskurse‹ und Wissenshorizonte« (Dausien 2011, S. 114) zur Einordnung von Erfahrungen zurück und sind dabei bezogen auf andere Subjekte, Institutionen und lebensweltliche Strukturen (vgl. ebd.). Biographische Konstruktionen sind also Leistungen, die zwischen ›innerer‹ und ›äußerer‹ Welt sinnhafte Verbindungen herstellen. Diese sind niemals abgeschlossen, sondern immer offen und ›anfällig‹ für Veränderungen. Biographizität meint die Fähigkeit, mit neuen Impulsen eigensinnig umzugehen, diese zur Selbstentfaltung zu nutzen und Sinnhaftigkeit herzustellen. Sozialität kann damit aus der Innensicht als etwas Gestaltbares erfahren werden, und das Soziale entsteht damit im Selbstbezug (vgl. Alheit/Dausien 2000, S. 274 ff.). Je nach gesellschaftlicher Positionierung sind hier unterschiedliche Diskurse relevant und ungleiche Möglichkeiten der biographischen Selbstpräsentation vorhanden.

Biographizität kann dabei gleichermaßen als Chance und Zwang verstanden werden: Auf der einen Seite entstehen Räume dafür, das Leben zu gestalten, und auf der anderen Seite müssen Legitimationen und Begründungen entwickelt werden, um Wege und die damit verbundenen Erfahrungen zu einer sinnhaften Struktur performativ zu verbinden (vgl. Alheit 2008, S. 21 ff.). In diesem Sinn kann Biographisierung auch als eine Machtstrategie eines neoliberalen Modus der Selbststeuerung verstanden werden: ›Sei einzigartig, kreativ und gestalte dein Leben!‹

(vgl. Bröckling 2007). Biographizität also als Modus, in dem das Leben sinnhaft als individuelle Leistung oder auch als individuelles Versagen konstruiert wird bzw. konstruiert werden muss.

Damit einher gehen Prozesse, mit denen Subjekte vor dem Hintergrund von Unsicherheit, Unklarheit und immer neuen Veränderungen ihre Erfahrungen biographisch reflektieren und verorten. Alheit spricht in diesem Zusammenhang von einem »Erfahrungscode« (Alheit 2008, S. 25), mit dem neue – teilweise auch riskante – Erfahrungen und Unwägbarkeiten an bestehende Erfahrungen angeknüpft und als sinnhaft konstruiert werden. In der Folge wird das Leben als gestaltbar erfahren. Dieses Gefühl der Gestaltbarkeit kann kritisch auch als eine Form der Verschleierung betrachtet werden, da Ereignisse, die bspw. erzwungen erlebt wurden oder die diskriminierend in ihren Folgen waren, rückblickend als sinnvoll konstruiert werden und mit biographischem Sinn versehen werden. Die darin liegende gesellschaftliche Zumutung des Imperatives zur Individualität und Eigenverantwortung und die damit verbundene Anforderung, die Regie im eigenen Leben haben zu müssen, ohne auf ein gültiges Drehbuch zurückgreifen zu können, werden dadurch unsichtbar gemacht. Bettina Dausien beschreibt Biographizität als den Zwang an Subjekte, eine Dauerreflexion der eigenen Biographie und gesellschaftlichen Positionierung durchführen zu müssen (vgl. Dausien 2011, S. 111). Biographizität stellt ein »komplexes und widersprüchliches Potential zur gesellschaftlichen Reflexion individueller Erfahrung und zur individuell-biographischen Konstruktion gesellschaftlicher Erfahrung« (ebd., S. 115) dar. Hier zeigt sich in Bezug auf gesellschaftliche Normalitätskonstruktionen die Notwendigkeit für Subjekte, auf einer biographischen Ebene Sinnhaftigkeit herzustellen und die eigene Positionierung vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Biographizität beinhaltet damit neben dem Moment des Zwanges zur Selbststeuerung potenziell immer auch ein machtvolles Moment der Veränderung durch biographische Konstruktionen. Biographisierung als Machtstrategie ist also einerseits verpflichtend und kann andererseits eine Ressource für Subjekte darstellen (vgl. Buchner 2018, S. 102 ff.).

2.1.3 Biographietheoretische Perspektiven auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse

In der Biographieforschung wurden zahlreiche Forschungen durchgeführt, die sich mit verschiedenen Differenzen, sozialen Ungleichheiten und deren Folgen aus biographischer Sicht beschäftigen. Insbesondere in der Genderforschung (Dausien 1996, 2009) sind biographische Perspektiven auf die Reproduktion von Ungleichheit ein zentraler Zugang und auch in der Migrationsforschung (Apitzsch 1990; Lutz 2000; Dausien/Mecheril 2006; Seukwa 2006; Schulze 2007; Spies 2010; Rose 2012). Verbunden damit ist ein Verständnis, das die Prozessstrukturen von Ein- und Ausgrenzungsmechanismen sowie die Zusammenhänge bspw. von schulischen, insti-

tutionellen Erfahrungen und den Übergängen in den Beruf in den Blick nimmt. So werden also bestimmte Ereignisse wie der Übergang in den Beruf nicht isoliert untersucht, sondern die Zusammenhänge rekonstruiert, die sich im Verlauf einer Biographie zeigen. Weiterhin werden hier auch Dynamiken zwischen verschiedenen Differenzkonstruktionen sichtbar und deren Überlagerungen. Hierüber lassen sich die intersektionalen Überlagerungen von Ungleichheitsverhältnissen aus Subjektperspektive mit den damit verbundenen biographischen Konsequenzen sowie den Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten rekonstruieren (Lutz 2018).

In der Geschlechterforschung haben biographietheoretische Zugänge eine lange Tradition. So wurden seit Anfang der 1970er-Jahre biographische Materialien im Zugang zu Lebens- und Erfahrungsräumen genutzt. Bettina Dausien hat sich in ihren Forschungen (Dausien 1996, 2002) und zahlreichen Texten (bspw. Dausien 2004, 2006, 2009) mit der Verbindung von Biographietheorie und Gender verwoben mit Klasse beschäftigt. Sie hat biographietheoretische Studien kritisch weiterentwickelt in Bezug auf die Überlagerung von Gender mit anderen Differenzkategorien. Damit verbunden ist auch die Kritik an einer Nutzung der Kategorie Geschlecht in reifizierender Art und Weise durch die Forschung. Biographische Zugänge ermöglichen eine Bearbeitung der Frage, »inwieweit Biographien durch die Strukturen sozialer Differenzen wie Geschlecht, soziale Lage, Alter und kulturelle Zugehörigkeit geprägt sind« (Hanses 2010, S. 859).

Im Folgenden wird dargestellt, welche Perspektiven auf soziale Differenzen, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Biographiekonzept enthalten sind. Vertieft wird dies in Kapitel 2.4 durch den Ansatz der Intersektionalität, der ebenfalls Bestandteil des methodologischen Zugangs der Arbeit ist. Die grundsätzliche Frage, die sich stellt, ist, wie Differenzen untersucht werden können, ohne dass diese durch die Art und Weise, wie das Forschungsprojekt angelegt ist, von vornherein als Unterschiede festgeschrieben werden. Neben der Gefahr der Reifizierung von Differenzen durch die Forschung ist eine weitere Frage, wie dabei gleichzeitig ihre Relevanz als Ungleichheitskategorie sowie damit verbundene Normalitätskonstruktionen berücksichtigt werden können. In Bezug auf Geschlecht »nimmt der biographietheoretische Ansatz die Konstruktion von Geschlecht im Medium der reflexiven Selbst- und Weltsicht gesellschaftlicher Subjekte in den Blick« (Dausien 2009, S. 162).

Dies kann im Grundsatz auch auf andere Differenzkategorien übertragen werden. Auf diesem Weg können also die Konstruktionsweisen von Differenzen aus Subjektperspektive in ihrem Selbst- und Weltverhältnis untersucht werden. Von den Ebenen her werden auch hier in einem doppelten Sinne sowohl die gesellschaftliche Strukturierung entlang sozialer Differenzverhältnisse und deren Konstruktionsweisen in den Fokus genommen; weiterhin die (Re-)Produktion von Differenzordnungen in Interaktionen, gleichzeitig aber auch die Aneignungsweisen von Differenzmarkern und -verhältnissen aus biographischer Perspektive, die zu

Veränderungen von gesellschaftlichen Verhältnissen beitragen können. In Bezug auf Geschlechterverhältnisse drückt das Dausien folgendermaßen aus:

> »Es ist eine Frage nach der Aneignung und Reproduktion gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse in den Lebenspraxen der Akteure einerseits und nach den Spielräumen (inter-)subjektiven Handelns und der Veränderung sozialer Strukturen andererseits.« (Alheit/Dausien 2009, S. 173)

Dabei folgen sowohl Biographie als auch Differenzordnungen ähnlichen Logiken, da sie beide Konstruktionen darstellen und keine natürlichen Entitäten sind. Allerdings erfordern Differenzen eine sehr viel klarere Positionierung in bipolaren Differenzverhältnissen, die auch mit ungleichen strukturellen Bedingungen verbunden sind. Hier kommen auch unterschiedliche Normalitätsordnungen und zeitliche Ablaufvorstellungen in Bezug auf unterschiedliche Differenzpositionen ins Spiel, die strukturierend für den Entwurf von Biographien sind (vgl. Dausien et al. 2016). Das Verhältnis von Differenzordnungen und Biographie kann als relational beschrieben werden, und es besteht ein interdependentes Verhältnis. So rahmen einerseits Differenzverhältnisse die Möglichkeitsräume für die biographische Gestaltung über die Lebensspanne hinweg, andererseits setzen sich Subjekte damit auseinander und (re-)produzieren und verändern Verhältnisse mit. Daraus folgt dann »das Spannungsverhältnis von ›Geprägt-Sein‹ und ›aktivem Mitgestalten und Herstellen‹ von sozialen (Macht- und Ungleichheits-)Verhältnissen« (Riegel 2016b, S. 99), das u. a. in den sozialwissenschaftlichen Debatten um Biographie Gegenstand der Auseinandersetzung und Analyse ist. Unter dieser Perspektive wird die Verwobenheit von Biographie und gesellschaftlichen Differenzverhältnissen deutlich.

2.1.4 Biographie und institutionelle Rahmungen

Hanses ist ein Vertreter der Biographietheorie, der sich mit dem Verhältnis von Biographie und ›Institution‹ bzw. ›Organisation‹ beschäftigt hat. Er sieht insgesamt in den sozialwissenschaftlichen Beschäftigungen damit eine Dominanz der Perspektive, »dass Organisationen biographische Wirklichkeiten determinieren« (Hanses 2010, S. 859). Damit verbunden sind Fokussierungen auf Fragen, wie Institutionen das Soziale strukturieren, inwiefern Lebensläufe institutionalisiert sind und mit welchen Folgen, und damit auch ein Interesse für Prozesse der Vergesellschaftung:

> »Der vertrauten hierarchischen Perspektive, der Annahme, dass Institutionen Biographien determinieren, ist entgegenzuhalten, dass jene sehr viel stärker von biographischen Wissensbeständen abhängig sind, als es bisher in den soziolo-

> gischen und (sozial-)pädagogischen Diskursen diskutiert worden ist.« (Hanses 2010, S. 859)

Dieser Aspekt ist für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung, da er eine doppelte Perspektive auf die Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere der stationären Jugendhilfe ermöglicht. Einerseits geben die Biographien darüber Aufschluss, auf welche Art und Weise Institutionen das Leben von Subjekten strukturieren und wie sie an einer Normalisierung und Vergesellschaftung der jungen Menschen beteiligt sind. Die Strukturierung der Institutionen kann auch unter der kultursoziologischen Perspektive von Hahn mit dem Begriff der ›Biographiegeneratoren‹ (vgl. Hahn 2000, S. 100) näher beleuchtet werden. In diesem Sinne regen Institutionen Subjekte dazu an oder ›zwingen‹ sie, identitätsbezogene Positionierungen hervorzubringen; gleichzeitig werden dadurch Biographien auch reglementiert und normalisiert. Andererseits öffnet sich der Blick sowohl für die jeweilige biographische Aneignung des Hilfesystems als auch für die Eigenwilligkeit und Widerständigkeit in Bezug auf die institutionelle Begleitung.

Ein biographischer Zugang ermöglicht also, institutionelle Praxen zu untersuchen und dabei sowohl Aussagen zu treffen in Bezug auf die jeweiligen biographischen Verläufe als auch auf die institutionelle Gestaltung von Hilfen. So können aus der Analyse von Biographien von Adressat*innen, wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit, auch Reflexionspunkte und Anregungen für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit gewonnen werden. Die Perspektive auf Biographien gestattet zudem, über direkte Schlussfolgerungen für die professionelle Praxis hinausgehend, die Widerstandspotenziale von Adressat*innen mit einzubeziehen. Das heißt auch, sich mit Fragen des Scheiterns von institutionellen Strategien zu beschäftigen und den Blick zu öffnen für Aneignungen und biographische Verarbeitungen jenseits von institutionellen Logiken. Hinsichtlich der Logiken der Organisationen kann auch mit gouvernementalitätsanalytischer Perspektive nach den Rationalitäten gefragt werden, die in den Institutionen sichtbar werden.

2.1.5 Normative Orientierungsrahmen

Subjekte konstruieren ihre Biographie vor dem Hintergrund unterschiedlicher Folien von Normalität, wie bspw. einer Orientierung an Normallebenslauf, Altersnormen oder heteronomen Rahmungen, in Bezug auf Differenzen und setzen sich selbst interpretativ mit ihren Erfahrungen und Erlebnissen dazu in Verbindung. Biographien entstehen in diesem Sinn immer vor dem Hintergrund von Differenzordnungen. Biographische Konstruktionen orientieren sich damit »an normativen Vorgaben, ohne sie abbildhaft zu reproduzieren« (Dausien 1996, S. 4). In biographischen Erzählungen können also Prozesse der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit rekonstruiert werden. Diese Rekonstruktion ermöglicht es, »eine Struktur

zu entdecken, in der die Außenbedingungen der heteronomen Einflüsse [...] sowie die subjektive Verarbeitung derselben sichtbar gemacht werden« (Lutz 2000, S. 183). Damit lassen sich also sehr gut die Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in Bezug auf Differenzverhältnisse in Biographien rekonstruieren.

Kohli hat Mitte der Achtzigerjahre seine These von der Institutionalisierung von Lebensläufen (Kohli 1985) und dem damit verbundenen erwerbsarbeitszentrierten Normallebenslauf (Kohli 1988) entwickelt. Die These spielt in der Biographieforschung und auch in der Übergangsforschung (vgl. Kap. 2.2) eine bedeutsame Rolle, wobei sie auch Ausdifferenzierungen und Relativierungen erfahren hat. Kern der These der Institutionalisierung ist, dass der Lebenslauf als Vergesellschaftungsprogramm in der Moderne dient und soziale Institutionen Struktur und Orientierung in der Konstruktion von Biographien geben. Entlang von Lebensphasen werden lebensalterbezogen verschiedene ›Rollen‹ vergeben, die nacheinander abfolgen, wobei im Zentrum die Erfordernisse der Arbeitsgesellschaft stehen. Gleichzeitig entsteht dadurch die bereits diskutierte Notwendigkeit zu »*Biographizität* im Sinn eines Codes von personaler Entwicklung und Emergenz« (Kohli 1988, S. 37, Herv. i. O.). Welche Ambivalenzen mit der Institutionalisierung von Lebensläufen und damit verbundenen normativen Vorstellungen von sogenannten ›Normalbiographien‹ bei gleichzeitigen Tendenzen der Individualisierung entstehen, wird im Folgenden diskutiert, da dies für die empirische Beschäftigung mit Biographien in der stationären Jugendhilfe und der Frage nach den Normalitätskonstruktionen zentral ist. Bedeutsam hierfür ist auch eine Darstellung der Verbindungen zwischen institutionalisierten Lebensläufen und Normalitätskonstruktionen sowie damit einhergehenden Ambivalenzen.

Kohli beschäftigt sich in seinen Aufsätzen mit der Frage, wie die Lebensverläufe und biographisches Handeln strukturiert werden. Mit der Individualisierung wird eine Konzeption von Leben entworfen, »die um das und vom Ich aus strukturiert ist« (ebd., S. 35). Damit verbunden ist ein Prozess der Freisetzung des Individuums in einem ambivalenten Sinne, da gleichzeitig nach wie vor verbindliche Strukturen bestehen und Gültigkeit haben. Vielmehr entsteht ein neuer Vergesellschaftungsmodus, der auf das Individuum als Handlungsinstanz zurückgreift: »Das Individuum wird zum grundlegenden Träger des sozialen Lebens« (ebd., S. 36). Der institutionalisierte Lebenslauf wird dabei zur Folie, an der sich das individuelle Handeln orientiert, wobei hier durch die Möglichkeiten der individuellen Deutungen Handlungsspielraum besteht (vgl. Kohli 2003, S. 526).

In Bezug auf die vorliegende Forschung ist damit die Frage verbunden, wie die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen umgehen mit dem ambivalenten Verhältnis von Freisetzung, Verantwortungsübertragung und Normalvorstellungen. Die Möglichkeitsräume für individuelle Entscheidungen sind dabei nach wie vor strukturiert und zwar je nach Positionierung mit ungleichen Chancen aufgrund gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse. So kann die Freiheit

des Subjektes in Bezug auf Entscheidungen und Gestaltungen des Lebens vielmehr als eine ›Illusion‹ verstanden werden, die aber gesellschaftlich eingefordert wird. Einerseits bedeutet dies eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, andererseits sind damit aber auch die Notwendigkeit und der Zwang verbunden, Entscheidungen zu treffen. Institutionalisierte Wege und damit verbundene normalbiographische Vorstellungen stecken dabei nach wie vor ab, welche Wege erwünscht und damit auch vorstellbar sein können. Die Verantwortung für Gestaltung und Einlösung noch immer bestehender Normen wird dabei dem Individuum übertragen und ist damit gesellschaftlich nur vermittelt über das Individuum abgesichert. Die Einlösung und der Erfolg für die erfolgreiche Gestaltung der eigenen Biographie werden also in diesem Verständnis nicht mehr durch Lebenslagen definiert, sondern das Individuum wird als zentrale Gestaltungsfigur seiner Biographie verpflichtet.

Normalbiographie meint neben dem Durchlaufen der dreiteiligen Sequenzierung eine erwerbsarbeitszentrierte Ausrichtung der Biographie verbunden mit einer auf Dauer angelegten Vollbeschäftigung. Unter einer machttheoretischen Perspektive wird deutlich, dass dieses Verständnis immer nur für einen Teil der Gesellschaft vorgesehen war. So weist Kohli darauf hin, dass das erwerbsarbeitszentrierte Modell der Normalbiographie insbesondere Männern vorbehalten war. Frauen hingegen hatten eine Familienbiographie, die durch Ehe und Familiensorge sowie finanzielle Abhängigkeit vom Ehepartner geprägt war; eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt wurde nur in Ausnahmefällen und in geringem Ausmaß in Betracht gezogen (vgl. Kohli 2003, S. 528 f.). Diese Einschränkung der Einlösbarkeit bzw. Gültigkeit des Modells des Normallebenslaufs in Bezug auf Gender überlagert sich noch mit anderen Differenzkategorien, und dennoch bleiben diese Orientierung und damit verbundene normative Vorgaben dominant. Dies zeigt sich »an der nach wie vor dominanten Orientierung an einer (implizit Weißen, männlich konnotierten, bürgerlichen und von einer gesunden und leistungsfähigen Körperkonstitution ausgehenden) Normalbiographie, zu der sich die Subjekte (in Übernahme oder Abgrenzung) in Beziehung setzen müssen, oder an institutionalisierten Vorgaben, etwa durch das jeweilige, nationalstaatlich zentrierte Bildungssystem« (Riegel 2016b, S. 106). Trotz Kritik und Erweiterungen des Modells der Normalbiographie in Bezug auf Gender wurden aber insbesondere Differenzen dekonstruierende Modifikationen bislang noch nicht vorgenommen (vgl. Dausien/Mecheril 2006, S. 156 f.).

Angesichts dieser Einschränkungen und der Differenzierung von biographischen Verläufen stellt sich die Frage nach der Gültigkeit dieser erwerbsarbeitszentrierten, normalbiographischen Vorstellungen. Interessant erscheint dabei, dass insbesondere noch Institutionen wie Jugendhilfe, Schule oder Ausbildungssystem an normalbiographischen, erwerbsarbeitszentrierten und linearen Vorstellungen von Lebensläufen Jugendlicher im Übergang ins Erwachsenenalter festhalten (vgl.

Stauber 2014a, S. 11). So haben lebenslaufbezogene heteronormative Ablaufmuster eine strukturierende Dimension für Subjekte. Verbunden damit sind nach wie vor Ideen vom richtigen Zeitpunkt für Ausbildungen sowie Übergängen in Partnerschaft, Elternschaft und gleichzeitige Berufstätigkeit. Diese normativen Vorstellungen von ›richtigen‹ zeitlichen Abläufen wurde von Elizabeth Freeman mit dem Konzept von ›Chrononormativity‹ gefasst als »the use of time to organize individual human bodies toward maximum productivity« (Freeman 2010, S. 3). Diese Vorstellungen sieht Freeman eingeschrieben in gesellschaftliche Institutionen. Mit ›Chrononormativity‹ werden der erwerbsarbeitszentrierte Normallebenslauf und damit die Sphäre von Arbeitsgesellschaft verbunden mit heteronormativen Familienvorstellungen. Untersuchungen zu Leaving-Care-Prozessen haben gezeigt, dass ein Risiko darin liegt, dass Care Leaver oftmals länger brauchen für ihre Übergänge ins Erwachsenenalter und deswegen auch von Exklusion bedroht sind, insbesondere was die formale Bildungsbiographie anbelangt (vgl. Zeller 2012). Vorstellungen des Normallebenslaufs und daraus abgeleitete zeitliche Normalvorstellungen können in der Folge zu gesellschaftlichem Ausschluss führen.

Normalitätskonstruktionen in Bezug auf den Lebenslauf als normative Orientierungen sind dabei immer von Macht durchzogen. In diesem Sinne spielen diese normativen Orientierungen eine Rolle bei der Selektion in Institutionen und legitimieren den Ausschluss von Subjekten mit Biographien, die dieser Norm nicht entsprechen. Bettina Dausien fasst Normalbiographie als eine nach wie vor gültige Norm, die allerdings veränderbar ist und im Sinne der Norm empirisch auch nichts mit den tatsächlichen, sich stark ausdifferenzierten Lebensbedingungen zu tun haben muss:

> »Die Normalbiographie ist, so die These, keine empirische Normalität, sondern eine Norm, an der die Individuen ihre Lebensführung orientieren. Als solche ist sie jedoch weder widerspruchsfrei noch unveränderlich. Sie entfaltet ihre Wirkung gerade dadurch, dass sie an vielen Stellen unscharf ist, unterschiedliche ›Pfade‹ zulässt und sich wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen anpasst.« (Dausien 2017, S. 95)

Es gibt auch Kritik am Konzept der Institutionalisierung des Lebenslaufs, wie er von Kohli benutzt wird. So bemängelt Schmeiser (2006) zum einen eine ungenaue Nutzung des Begriffs der Institutionalisierung und zum anderen eine Reduzierung auf gesetzliche und staatliche Regulierungen zur Dreiteilung des Lebenslaufs. Andere Positionsveränderungen oder Lebensereignisse wie bspw. der Familienzyklus seien mit diesem Verständnis nicht erklärbar, da diese eher auf beobachtbaren Regelmäßigkeiten beruhen und nicht in diesem Maße staatlich geregelt sind wie bspw. die Schulpflicht (vgl. Schmeiser 2006, S. 51 ff.). Er differenziert den Begriff noch weiter aus, bezeichnet staatliche gesetzliche Regulierungen als ›äußere‹ Institutionalisierung und ergänzt diese um eine ›innere‹ Institutionalisierung, die

»die zunehmende Verbreitung einzelner biographischer Praktiken und Techniken« (ebd., S. 56) umfasst. Diese ›innere‹ Institutionalisierung soll Menschen dazu verhelfen, ihr Leben zu planen, in einem längeren zeitlichen Horizont zu betrachten und den Verlauf immer wieder reflektierend zu bilanzieren. Die Techniken setzen am Individuum an und haben ein Verständnis vom Leben als individuell zu gestaltendem Projekt. Dies knüpft auch an das bereits eingeführte Verständnis von Institutionen als Biographiegeneratoren an: »Als Beispiele seien hier genannt die Beichte oder die Psychoanalyse, das Tagebuch oder Memoiren, aber auch bestimmte Formen der medizinischen Anamnese oder des Geständnisses vor Gericht. Seit neuestem wird wohl auch das von Sozialwissenschaftlern veranlaßte biographische Interview hinzuzurechnen sein« (Hahn 2000, S. 100). Zu diesen Biographiegeneratoren, die das Leben als selbst zu planendes und gestaltendes Projekt verstehen, können auch Einrichtungen der stationären Jugendhilfe gezählt werden, in denen die Arbeit an der Biographie oftmals als Methode verwendet wird. Interessant für die folgende Analyse ist es daher, danach zu fragen, auf welche Weise Biographien im Kontext von stationärer Jugendhilfe hervorgebracht werden.

Für die Frage nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen wird deutlich, dass durch die Institutionalisierung des Lebenslaufes Normalitätsvorstellungen entstehen und Abweichungen davon als individuelles Versagen gedeutet werden. Heike Solga hat in Bezug auf sogenannte ›bildungsbenachteiligte‹ Jugendliche herausgearbeitet, wie durch die Konstruktion von Normen in der Folge Ausgrenzung legitimiert wird. So findet in der Schule eine Orientierung an bildungsbürgerlichen Normen statt, und Selektion und Bewertung werden vor der Folie dieser bildungsbürgerlichen Normalität vorgenommen. Weiterhin wird auch Ausbildungslosigkeit zum Stigma vor dem Hintergrund einer bildungsorientierten Normalitätsfolie, die das Ziel verfolgt, möglichst gut ausgebildet für den Arbeitsmarkt zu sein (Solga 2002, 2005). Diese Perspektive kann noch ergänzt werden um andere Differenzverhältnisse, die die Normalitätsvorstellungen von Institutionen prägen und die in Verbindung stehen mit Wissensbeständen, »die rassialisierten, heteronormativen, mittelschichtorientierten Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse unterliegen« (Riegel 2016b, S. 102). Auch in den übergangstheoretischen Bezügen, die im folgenden Kapitelteil diskutiert werden, wird auf dieses Spannungsfeld zwischen institutionellen normallebenslaufbezogenen Vorstellungen, Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit und Biographie eingegangen.

2.2 Übergangstheoretische Perspektiven

Dem Begriff der Übergänge wird aktuell gesellschaftlich eine hohe Relevanz zugeschrieben (vgl. Schröer et al. 2013a, S. 11). Übergänge werden dabei aus unter-

schiedlichen theoretischen Perspektiven in den Blick genommen, sodass vielfältige Konzeptionen entstehen, was darunter verstanden werden kann (vgl. Helsper 2013). Für den hier interessierenden Forschungsgegenstand der Normalitätskonstruktionen im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter aus Subjektperspektive wird zum einen explizit ein institutioneller Übergang fokussiert. Zum anderen kann die Lebensphase der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen als »Lebenslage des Übergangs« (Stauber/Walther 2013, S. 270) bezeichnet werden. Dabei gibt es zwischen einer subjektorientierten Perspektive auf Übergänge (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007b), die in diesem Kapitel dargestellt wird, und den biographietheoretischen Perspektiven (vgl. Kap. 2.1) zahlreiche Überschneidungen und wechselseitige Bezugnahmen. Wenn hier von ›subjektorientiert‹ gesprochen wird, unterscheidet sich das vom Subjektverständnis, das im weiteren Verlauf der Arbeit (vgl. Kap. 2.3) unter Bezugnahme auf Judith Butler (2001) noch diskutiert wird. Ziel ist es, im Folgenden herauszuarbeiten, was aus einer subjektorientierten Perspektive auf Übergänge für die Untersuchung von Übergängen aus der stationären Jugendhilfe in der vorliegenden Untersuchung abgeleitet werden kann.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Übergängen erfährt aktuell eine Konjunktur, was sich an einer hohen Anzahl an Veröffentlichungen und Forschungsprojekten im Themenbereich festmachen lässt (vgl. Helsper 2013; Schröer et al. 2013a, S. 11). Bevor subjektorientierte Ansätze der Übergangsforschung vertieft werden, die in der vorliegenden Arbeit relevant sind und eng mit den hier dargestellten biographietheoretischen Überlegungen zusammenhängen, wird kurz auf unterschiedliche theoretische Konzepte von Übergang und die darin liegenden normativen Komponenten eingegangen.

Was jeweils unter Übergängen verstanden wird, variiert, und so werden damit u. a. Übergänge zwischen verschiedenen Lebensaltern von Menschen thematisiert, wie bspw. die zwischen Kindheit und Jugend oder Übergänge ins Alter. Nach einem anderen Verständnis ist der Wechsel zwischen Institutionen gemeint, oder der Begriff wird im Sinne von biographischen Übergängen als die Bewältigung von Anforderungen und Wechsel in verschiedenen Lebensbereichen konzeptionalisiert. Auch im Alltag eröffnet der Begriff der Übergänge Anschlüsse an zahlreiche Erfahrungen, die mit Wechseln und Veränderungen zusammenhängen; hier wird z. B. in Bezug auf den Wechsel von Arbeitsstellen oder auch Paarbeziehungen von Übergang gesprochen. Auffallend ist, dass in der wissenschaftlichen Beschäftigung trotz der konstatierten Konjunktur der Beschäftigung mit Übergängen der Begriff selten systematisch bestimmt wird. So zeigt sich im *Handbuch Übergänge* (Schröer et al. 2013b) in der Gliederung einerseits eine Thematisierung von Übergängen als Wechsel zwischen Institutionen und andererseits eine biographische Perspektive auf Übergänge als Veränderungen im Leben. Damit verbunden ist auch ein Fokus auf das Übergangshandeln von Menschen, das in unterschiedlichen Phasen ihres

Lebens relevant ist: »Übergänge können dabei gleichermaßen institutionell – etwa durch formalisierte Altersgrenzen oder Statusmerkmale – oder aber durch veränderte Orientierungen und Ansprüche der Individuen angestoßen werden« (Walther/Stauber 2013, S. 29). In der Entwicklung der wissenschaftlichen Thematisierung von Übergängen wird oftmals Arnold van Gennep als Begründer angeführt. Van Gennep gilt als Klassiker der Übergangsforschung, der sich aus ethnologischer Perspektive mit Übergängen in unterschiedlichen Kontexten beschäftigt hat. Er beschreibt Übergänge als Notwendigkeit in Gesellschaften:

> »In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet. […] Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht. Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind.« (van Gennep 1986, S. 15)

Übergänge ordnen nach diesem Verständnis als gesellschaftliche Strukturierungen das Leben von Individuen in einer zeitlichen Dimension und damit verbundenen Wechseln zwischen altersbezogenen Gruppen sowie unterschiedlichen Rollen und Aufgaben. Übergänge können also als gesellschaftliche Regulierungen verstanden werden, die dafür sorgen, dass Menschen notwendige Aufgaben und Positionen einnehmen, die den Bestand von Gesellschaften steuern. Übergänge reduzieren damit die kontingenten Möglichkeiten des Lebens. Dabei zeigt sich bereits in diesem Verständnis, dass es einerseits eine gesellschaftliche Dimension von Übergängen gibt, die im Zusammenhang mit normativen lebenslaufbezogenen Erwartungen stehen, und andererseits eine subjektive, biographische Dimension. Neben van Gennep gilt auch Victor Turner (1969) als ein Klassiker der Übergangsforschung. Er hat sich mit Ritualen rund um die Gestaltung von Übergängen beschäftigt und beschreibt Übergänge in drei Phasen: Nach einer Trennungsphase, in der der bisherige Status oder die Rolle verlassen wird, folgt eine Phase der Liminalität[5], in der eine Vorbereitung auf den nächsten Status oder Bereich stattfindet, und schließlich erfolgt eine Phase der Wiedereingliederung in einen neuen Bereich. Kennzeichnend für die Zwischenphase sind dabei sowohl Unsicherheit in Bezug auf Status und Rollen als auch ein kreativer Freiraum. Diese Unterscheidung der Phasen bei der rituellen Gestaltung von Übergängen ist zudem interessant als Hintergrundfolie

5 Mit dem Begriff der Liminalität fokussiert Turner auf die Zwischenphase bei Ritualen, die durch eine Uneindeutigkeit geprägt ist. In diesem Schwellenzustand löst sich eine vorgängige Sozialordnung auf und ermöglicht danach eine Neuformierung von Individuen (vgl. Turner 1969).

für die Frage danach, wie Übergänge in die Jugendhilfe und aus der Jugendhilfe gestaltet werden und inwiefern dort ebenfalls Phasen sichtbar werden (vgl. Turner 1969).

In soziologischen Ansätzen der Lebenslaufforschung werden Übergänge als Statuspassage oder als Veränderungen im sozialen Status verstanden, die einem festen gesellschaftlich vorgegebenen Ablaufprogramm folgen. Glaser und Strauss (1971) haben den Begriff der Statuspassage geprägt. Statuspassagen markieren Veränderungen in Lebensbereichen und Lebensabschnitten, mit denen ein Statuswechsel einhergeht. Sie regulieren die Übergänge von sozialen Gruppen zwischen Lebensbereichen und Lebensabschnitten. In die Statuspassagen sind Personen involviert, die diese begleiten und als ›Gate Keeper‹ bewerten. Die Sequenzen und Abfolgen, welche es zu durchlaufen gilt, der Zeitpunkt für die Statuspassage und die Bewertung, wann diese als bewältigt markiert wird, sind gesellschaftlich definiert (vgl. Glaser/Strauss 1971, S. 1 ff.). Eng verbunden mit der Art der Strukturierung und Ausgestaltung von Statuspassagen sind normallebenslaufbezogene Vorstellungen (vgl. Heinz/Behrens 1991). Diese Vorstellungen sind gerahmt durch den Wohlfahrtsstaat, der sich normativ am System der kapitalistisch geprägten Lohnarbeit orientiert (vgl. Lessenich 2013). Weiterhin zeigt sich, dass bei Übergängen wie bspw. dem Übergang von der Primar- in die Sekundarschule oder auch beim Übergang in Ausbildung und Arbeit soziale Ungleichheiten reproduziert werden (vgl. Seibert et al. 2009; Helsper 2013). Übergänge finden also im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen statt (vgl. Ahmed et al. 2013). Von den theoretischen Bezügen zu den Veränderungen der ›Moderne‹ und den damit entstehenden neuen Anforderungen an Subjekte haben übergangstheoretische Überlegungen ähnliche Bezüge wie die der Biographieforschung.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Übergängen hat sich im Zuge der Jugendarbeitslosigkeit in Europa in den 1990er-Jahren stark intensiviert. Auch in der Sozialen Arbeit wurden Übergänge in Arbeit zunehmend zum Thema, und es wurden zahlreiche Angebote gegen Jugendarbeitslosigkeit etabliert. Denn durch Veränderungen am Arbeitsmarkt wurde die Selbstverständlichkeit eines institutionalisierten Lebenslaufes infrage gestellt: »Lebenslang ausgeübte und entsprechend tariflich und sozial abgesicherte Berufstätigkeit erscheinen für viele nicht erreichbar, das ›Korsett‹ der Erwerbsarbeit hält den Lebenslauf nicht mehr selbstverständlich zusammen, die institutionalisierte Abfolge der Lebensalter ist mitunter unterbrochen« (Schröer et al. 2013a, S. 13). Damit wurde die Erreichbarkeit und Planbarkeit des Erwachsenenstatus insgesamt problematisch (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007a, S. 7 ff.).

Insbesondere der Strukturwandel der Arbeit hat zur Entstandardisierung von Lebensverläufen beigetragen, und »der Erwachsenenstatus wird nicht nur pluralisiert, sondern verliert insgesamt an Stabilität, wird prekärer und dies strahlt auf die Jugendphase und den Übergang ins Erwachsenenalter zurück« (Walther

2008, S. 26). Damit überlappen sich die Jugendphase und die Phase des Erwachsenenalters, dessen Anfang und Ende ins Unbestimmte verschoben werden. Die zunehmende Brüchigkeit der von Erwerbsarbeit strukturierten Normalbiographie hat aber nicht dazu geführt, die Normalitätsannahmen von Individuen sowie gesellschaftlichen Institutionen den Veränderungen anzupassen (vgl. Schröer et al. 2013a, S. 13). Vielmehr bleibt als Normalitätskonstruktion von Erwachsensein eine nicht mehr für alle einlösbare erwerbsarbeitsorientierte Idealvorstellung dominant. Die Abweichung davon wird als selbstverschuldetes Scheitern wahrgenommen und so zu einem individualisierten Problem umgedeutet (Walther 2008). Neben der Ungewissheit hat auch die Notwendigkeit zur individuellen Gestaltung der eigenen Übergänge für Jugendliche und junge Erwachsene zugenommen bei gleichzeitiger Zunahme von Übergängen und ihrer erhöhten Reversibilität (vgl. Stauber et al. 2007b, S. 27). Insgesamt sind Übergänge vom Jugend- zum Erwachsenenalter komplexer und widersprüchlicher geworden und erfordern erhöhte Bewältigungsleistungen von Jugendlichen sowie jungen Erwachsenen (vgl. Walther/Stauber 2013).

Wie bereits angedeutet, bleiben trotz der Pluralisierung von möglichen Übergangswegen ins Erwachsenenalter und im Leben insgesamt nach wie vor normative Vorstellungen von Abläufen und Anforderungen sowie Vorstellungen davon, wann der Erwachsenenstatus erfolgreich erreicht wurde. Settersten führt hier fünf Merkmale – »the big 5« (Settersten 2011, S. 3) – an, die in einer traditionell normativen Perspektive den Erwachsenenstatus markieren. Diese großen fünf Aufgaben sind: 1. Elternhaus verlassen, 2. Schule abschließen, 3. Übergang in eine Arbeit, 4. Heirat und 5. Elternschaft (vgl. ebd., S. 3 ff.). Diese für den Kontext der USA beschriebenen ›big 5‹ gelten auch für Europa, da sie eng mit den Konzeptionen von Jugend und Erwachsenenalter zusammenhängen, die im Zuge der Industrialisierung entstanden sind (Walther 2008). Mittlerweile sind aber, wie bereits deutlich wurde, diese traditionellen Vorstellungen von Erwachsenenstatus nicht mehr für alle jungen Menschen gleichermaßen erreichbar, und es können Überschreitungen und Diversifizierungen beobachtet werden. Gleichwohl zeigt sich, dass Ideen von linearen Übergängen, festen Ablaufprogrammen, zeitlichen Idealvorstellungen sowie eine Engführung von verschiedenen Teilübergängen des Erwachsenenalters hin zum Übergang in Arbeit nach wie vor als diskursive und machtvolle Ordnungen bestehen.

Zwischen einer institutionellen lebenslaufbezogenen Perspektive auf Übergänge und einer eher subjektorientierten biographischen Perspektive gibt es Überschneidungen und Verbindungen. Einerseits entstehen durch institutionelle Übergänge, also bspw. den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder den Übergang in eine Institution der stationären Jugendhilfe, auch auf individueller Ebene Anforderungen; diese können also auch aus biographischer Perspektive als Übergang beschrieben werden. Andererseits gibt es aus biographischer Perspektive

aber noch andere Übergänge, die nicht ausschließlich in Verbindung mit institutionellen Wechseln stehen, wie bspw. das Ende einer Paarbeziehung oder wohnbezogene Übergänge, welche sich auch überlagern können. Durch diese widersprüchlichen Bedingungen und Ambivalenzen für Subjekte in Verbindung mit der Gestaltung von Übergängen plädieren Stauber, Pohl und Walther für eine subjektorientierte Perspektive in der Übergangsforschung, »weil die mit der Entstandardisierung verbundene Pluralisierung dazu führt, dass die Dynamik biographische Übergänge nicht länger ausschließlich aus einer Perspektive institutionalisierter Normallebensläufe, sondern zunehmend nur noch aus der Innensicht der individuellen AkteurInnen erfasst werden können« (Stauber et al. 2007b, S. 8). Zentral ist dabei auch, dass Übergänge nicht nur institutionell angeregt und reguliert, sondern vielmehr von Individuen subjektiv gestaltet und hergestellt werden:

> »Aus biografischer Perspektive bedeuten Übergänge im Lebenslauf erst einmal die Konfrontation mit neuen Anforderungen, deren biografische Anschlussfähigkeit und Passung nicht von vornherein gegeben sind, sondern aktiv hergestellt werden und aus der Bilanzierung des vergangenen und vor dem Entwurf des zukünftigen Lebens subjektiv Sinn machen müssen.« (Walther/Stauber 2013, S. 31)

Im Unterschied zum Verständnis von Übergang als Statuspassage, die klar definiert und institutionell reguliert ist, wird hier Übergang im Sinne unterschiedlicher Veränderungen im Leben gedeutet, die Anforderungen für Individuen mit sich bringen.

Dadurch entstehen eine Öffnung von institutionellen Übergängen zu biographischen Übergängen und in der Folge auch eine gewisse Unschärfe, inwiefern sich bspw. Übergänge von Bildungsprozessen – verstanden als Ergebnis eines Transformationsprozesses der Deutungsstrukturen – unterscheiden (vgl. Marotzki 1990). Die mit Bildung verbundenen Transformationsprozesse könnten nach diesem Verständnis auch als Übergangsprozesse interpretiert werden, da diese ebenfalls Prozesse von Veränderungen und Transformation beschreiben. Dies wirft zudem die Frage auf, was in biographischen Erzählungen als Übergang rekonstruiert wird und welche Folgen es haben kann, dies als Übergang zu verstehen und bspw. nicht als Bildungsprozess. Als Übergangsthemen aus einer subjektorientierten Perspektive werden bspw. Übergänge in Elternschaft, jugendkulturelle Übergänge, Übergänge in Paarbeziehungen, Lebensstilübergänge und ihre jeweiligen Zusammenhänge, Gleich- und Ungleichzeitigkeiten sowie damit verbundene Widersprüche untersucht (vgl. Stauber/Walther 2011, S. 1709 f.).

Zentral bei dieser subjektorientierten Perspektive auf Übergänge ist es, keine Opferperspektive auf Jugendliche und junge Erwachsene einzunehmen und nicht den Problemdiskurs zu reproduzieren, der häufig in der Übergangsforschung vorhanden ist. Vielmehr werden Jugendliche und jungen Erwachsene als Akteur*innen und Gestalter*innen von Übergängen verstanden (vgl. Stauber 2014a, S. 17 f.). Wei-

terhin geht es damit auch nicht um eine ausschließliche Fokussierung auf die Rekonstruktion von Übergängen aus Subjektperspektive, sondern um eine doppelte Perspektive auf die Subjektebene und deren Verwobenheiten mit strukturellen Bedingungen (Stauber/Walther 2007). Mit dieser doppelten Perspektive rücken neben einer biographischen Sichtweise auf verschiedene Übergangsbereiche und die Gestaltung derselben auch strukturelle Rahmungen, gesellschaftliche Bedingungen sowie damit verbundene normative Ordnungen in den Fokus. Hier spielen auch gesellschaftliche Diskurse und Machtordnungen eine Rolle.

Im Zuge von subjektorientierten biographischen Zugängen in der Beschäftigung mit Übergängen wurde an den lebenslaufbezogenen Normalitätsvorstellungen und institutionellen Fixierungen am Normallebenslauf Kritik geäußert. Stauber und Walther (2002) haben für die Veränderungen der Übergänge ins Erwachsenenalter den Begriff der Yoyo-Übergänge als Metapher eingeführt. Yoyo-Übergänge zeichnen sich durch zahlreiche Spannungsfelder und widersprüchliche Anforderungen aus (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 35). Übergänge sind reversibel, und auch einmal bewältigte Schritte können wieder freiwillig oder gezwungenermaßen zurückgenommen werden, wenn bspw. junge Erwachsene arbeitslos werden, Partnerschaften zu Ende gehen oder nochmals eine Ausbildung absolviert wird. Weiterhin besteht der Übergang ins Erwachsenenalter aus verschiedenen Teilübergängen, die unterschiedlichen Tempi und Eigenlogiken folgen. Das kann zu einer Gleichzeitigkeit führen »von typischen jugendlichen und erwachsenen Anforderungen je nach Lebensbereich, was sich auch in den Selbstkonzepten junger Erwachsener niederschlägt, die sich ›mal so, mal so‹ oder ›zwischendrin‹ beschreiben« (Walther 2008, S. 15). Insgesamt haben sich Übergänge vervielfältigt und diversifiziert: »Übergangsstrukturen und Übergangshandeln verbinden sich zu vielfältigen Konstellationen, die immer seltener den normalbiographisch institutionalisierten Annahmen und Vorgaben entsprechen und immer mehr Risiken ausgesetzt sind« (ebd.). Yoyo-Übergänge sind also vor allem durch ihre prinzipielle Offenheit und Ungewissheit geprägt, was für viele junge Menschen zur Folge hat, dass sie sich selbst zunehmend irgendwo zwischen Jugend und Erwachsensein verorten (vgl. Pohl/Stauber/Walther 2011). Diese Perspektive ist zentral für die vorliegende Forschungsarbeit und die Frage danach, wie die Biograph*innen mit den Yoyo-Übergängen umgehen, inwiefern diese in den Interviews relevant werden und wie sie diese bewältigen. Hier stellt sich auch die Frage für das vorliegende Projekt, inwiefern Institutionen der stationären Jugendhilfe auf Yoyo-Übergänge vorbereiten und wie sich das aus Subjektperspektive gestaltet.

Eine weitere bedeutsame Perspektive für die vorliegende Forschung stellt das Konzept der ›Jungen Erwachsenen‹ dar, das Stauber und Walther als heuristische Perspektive eingeführt haben, um den Veränderungen der Lebensphase ›Jugend‹ und insbesondere ihrer Verlängerung bzw. der Gleichzeitigkeit von Anforderungen aus Jugend- sowie Erwachsenenalter gerecht zu werden (vgl. Stauber/Walther

2002). Mit dem Konzept ist dabei nicht eine neue Lebensphase gemeint, sondern vielfältige »Lebenslagen des Übergangs im Kontext entstandardisierter Lebensläufe« (Walther 2008, S. 26). Das Konzept soll verdeutlichen, dass Übergänge nicht mehr linear verlaufen und insbesondere auf biographischer Ebene Anforderungen stellen, »deren Bewältigung immer öfter der normalbiographischen Lebensführung widerspricht« (ebd.). Verbunden mit diesen Lebenslagen des Übergangs sind gesellschaftliche Institutionen, die oftmals noch an normalbiographischen Vorstellungen des Übergangs ins Erwachsenenalter festhalten, was zu ambivalenten Anforderungen auf Subjektebene führt, damit einen Umgang zu finden. Auch die stationäre Jugendhilfe mit ihren Angeboten der Übergangsbegleitung übernimmt Funktionen gesellschaftlicher Normalisierung, insofern sie »Jugendliche an den begrenzten bzw. begrenzenden Anforderungen und Möglichkeiten von Ausbildung und Erwerbsarbeit orientieren soll« (Stauber/Walther 2011, S. 1703).

Mit den bisherigen Ausführungen zu Biographie und Übergängen wird deutlich, dass mit beiden Perspektiven ein Verständnis von Subjekten verbunden ist, das sowohl einen starken Fokus auf deren Handeln legt als auch die Kontexte im Sinne von gesellschaftlichen Strukturen fokussiert, die Biographien und Übergänge rahmen. Dabei spielen in beiden Perspektiven auch jeweils die Bezugnahme auf Ungleichheitsverhältnisse und Differenzordnungen eine Rolle sowie die Frage, welche Ambivalenzen, aber auch Gestaltungsmöglichkeiten aus Subjektperspektive damit vorhanden sind. Mithilfe einer poststrukturalistischen Subjektkritik, wie sie u. a. von Butler (2001) entfaltet wurde, wird im Folgenden eine Basis für machttheoretische Lesarten von Biographien gelegt und deren widerständiges Potenzial entfaltet: »Mit dem Butler'schen Vokabular kann deutlicher formuliert werden, dass dadurch Räume an den Rändern des Diskurses entstehen können, die für ›abweichende‹, eigensinnige Subjektivitäten in Beschlag genommen werden können. Dies ermöglicht pointiertere Lesarten entsprechender biografischer Konstruktionen« (Thon 2016, S. 195).

2.3 Subjektivierung, Macht und Normalität bei Judith Butler

In diesem Kapitelteil wird auf das Verhältnis von Subjektivierung, Macht und Normalität eingegangen. Als theoretische Referenz dient hier das Konzept der Subjektivierung, wie es von Judith Butler ausgearbeitet (vgl. Butler 2001) wurde. Diese Überlegungen sollen dazu dienen, ein Verständnis für die Frage zu entwickeln, wie Subjekte in ihren biographischen Artikulationen abhängig sind von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und damit verbundenen auf- und abwertenden Differenzverhältnissen. Hierfür werden Aspekte des Werkes von Butler fokussiert, die das Verhältnis von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und Subjektbildung

darlegen und die so für die empirische Beschäftigung in der Arbeit inspirierend sind.

Butler ist eine vielseitige Autorin und wird auf unterschiedliche und oft auch kontroverse Art und Weise diskutiert und eingeordnet. Neben wissenschaftlichen Diskursen ist sie als Denkerin auch für soziale Bewegungen wegweisend und hat u. a. queere Theorien und Bewegungen inspiriert (vgl. Villa 2012). Butler stellt in ihren theoretischen Konzepten zahlreiche Querbezüge zu interdisziplinären Debatten wie bspw. zur Psychoanalyse, Sprechakttheorie, Ethik oder Philosophie her (vgl. ebd., S. 12). Dies macht die Lektüre anspruchsvoll und lässt gleichzeitig auch Raum für eine eigene Aneignung ihres Werkes im Zwischenraum unterschiedlicher Disziplinen.

Villa identifiziert als Kernthemen bei Butler »Diskurstheorie, Subjekttheorie, feministische Theorie als kritische Analyse der Geschlechterdifferenz, damit verbundene Fragen von Materialität, Körper und Sexualität sowie schließlich politische Fragestellungen, die um Herrschaftsmechanismen und um Formen der Anerkennung und Normalisierung kreisen« (ebd., S. 14). Eine weitere Kategorisierung der Arbeiten von Butler ist ihre Zuordnung zum Poststrukturalismus. Poststrukturalismus kann als Theorieperspektive verstanden werden, bei der von einer Dezentrierung des Subjekts ausgegangen wird, in deren Folge »sich die universale Struktur des Subjekts als Fiktion herausstellt« (Sattler 2009, S. 10). Es findet stattdessen eine Fokussierung auf Diskurse im Sinne von machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen statt, die Subjekte hervorbringen. Der poststrukturalistische Diskursbegriff geht auf Foucault zurück (Foucault 1971, 1973). Der Fokus liegt auf Prozessen der Subjektivierung als »Bildung und Transformation von Subjektformen in ihren Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten, die den Subjekten selbst immer aufs Neue intransparent bleiben« (Sattler 2009, S. 10). Inwiefern diese dem Subjekt intransparent bleiben, wird noch genauer ausgeführt. Unter dem Begriff der Subjektivierung wird also die Einordnung von Subjekten in Diskursordnungen verstanden, indem äußere Erwartungen und damit verbundene machtvolle Gesellschaftsordnungen quasi einverleibt und zum Eigenen gemacht werden.

In erziehungswissenschaftlichen Forschungen haben die Arbeiten von Butler zu Gender (Butler 1990, 1997) und Subjektivierung (Butler 2001) in den letzten Jahren zunehmend Berücksichtigung gefunden (bspw. Ricken/Balzer 2012). Auch für die Biographieforschung liegen mittlerweile einige Forschungen vor, die darauf Bezug nehmen (Tuider 2007; Spies 2010; Pfahl 2011; Rose 2012; Thon 2016; Buchner 2018). Ein verbindendes Element dieser Forschungsarbeiten kann darin gesehen werden, dass sie die Abhängigkeit von Subjekten von gesellschaftlichen Macht-, Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen bzw. Diskursen und damit verbundenen Kategorisierungen berücksichtigen. Darin liegt auch das Anliegen mit der Perspektive auf Subjektivierung, Antworten auf die Frage zu bekommen, wie soziale Ungleichheiten reproduziert werden. Gleichzeitig fokussiert das Konzept aber

auch auf das Moment der Handlungsmacht von Subjekten und deren subversive Formen der Aneignung von Diskursen (Butler 2001, 2007). Damit einher geht also ein bestimmtes Subjektverständnis: »Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie von einem nicht-identischen, dezentrierten oder fragmentierten Subjekt ausgehen« (Spies/Tuider 2017a, S. 7).

Für die Frage nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in biographischen Erzählungen soll mithilfe der theoretischen Überlegungen von Judith Butler ein Subjektverständnis entfaltet werden, das einerseits stark deren Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtordnungen markiert und andererseits gleichzeitig auf deren Handlungsfähigkeit verweist und dies als ambivalentes Verhältnis darstellt. Neben kurzen Einblicken in Butlers unterschiedliche Arbeiten wird zudem teils auf damit verbundene Kritik eingegangen, da darin auch das Produktive ihrer Arbeiten für Theorie und Empirie gleichermaßen deutlich wird.

Hierzu wird zunächst (1) ein Subjektverständnis entfaltet, das mit dem Konzept der Subjektivierung eine bestimmte Perspektive auf die Verwobenheit von Subjekten, Macht und Diskursen mit sich bringt. Die Perspektive wird in methodologischer Hinsicht mit der Perspektive der Biographieforschung verbunden, wodurch eine Grundlage für die empirische Analyse erstellt wird. Daraufhin wird (2) ein Verständnis von Normalitätskonstruktion erarbeitet und dargestellt, welche Rolle Normalität und Normalitätsordnungen für Subjekte im Kontext von Macht haben. Damit verbunden ist (3) die Frage, inwiefern Subjekte trotz der Abhängigkeit von Machtverhältnissen und Dominanzordnungen dennoch handlungsfähig sein können. Abschließend wird (4) auf die Bedeutung des Sozialen für Subjektivierungsprozesse eingegangen.

2.3.1 Subjekt und Subjektivierung

Den zentralen Bestandteil des Subjektverständnisses von Butler stellt das Konzept der ›Subjektivierung‹[6] dar, das von ihr insbesondere in dem Werk *Psyche der Macht*

6 Die Übersetzung des englischen Begriffs »subjection« beinhaltet den Doppelaspekt von ›Unterwerfung‹/›Abhängigkeit‹ sowie ›Subjektwerdung‹ (Butler 2001, S. 187). Ricken plädiert für die Nutzung des Begriffes ›Subjektivation‹, da ›Subjektivierung‹ in manchen Diskursen teils mit anderen Bedeutungen genutzt werde (vgl. Ricken 2013). So wird der Begriff der ›Subjektivierung‹ bspw. in arbeitswissenschaftlichen oder ökonomischen Diskursen in Bezug auf die Beschreibung von Arbeitsverhältnissen verwendet und die Frage, wie sich die Arbeit besser an die Bedürfnisse der arbeitenden Subjekte anpassen lässt. Nach diesem Verständnis wird das Subjekt als handlungsfähig und autonom vorausgesetzt. Dies widerspricht dem Verständnis, wie es von Butler entfaltet wird (vgl. ebd., S. 72). In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der hohen Verbreitung in den Sozialwissenschaften dennoch der Begriff der Subjektivierung im doppelten Sinne von ›Unterwerfung‹ und ›Subjektwerdung‹ genutzt.

(2001)[7] ausgearbeitet wurde. In Erweiterung zu Foucault stellt sie dabei stärker die Mechanismen von Subjektivierung durch performatives Sprechen heraus und interessiert sich dafür, wie auf einer psychischen Ebene Subjekte mit Macht verbunden bleiben.

Butler geht in *Psyche der Macht* auf die Unterscheidung von Individuen/Personen und Subjekten ein und kritisiert Sprechweisen, die Person oder Individuum sowie das Subjekt austauschbar verwenden (vgl. Butler 2001, S. 15). Dies führt sie in ihrer Genealogie des Subjekts weiter aus im Sinne einer kritischen Kategorie, die darauf basiert, »daß das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. […] Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit« (ebd.). Dies stellt die ambivalente Grundfigur von Subjekten dar, die durch Diskurse subjektiviert und unterworfen, also geformt werden, damit aber gleichzeitig auch erst verständlich und adressierbar werden innerhalb gesellschaftlicher Ordnungen.

Ohne diese Figur der Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen und damit verbundene Machtverhältnisse sind keine Subjekte denkbar: »Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozess der ›Subjektivation‹ zu durchlaufen« (ebd., S. 15 f.). Subjektivierungsprozesse stehen im Kontext von Machtverhältnissen und Normalitätsannahmen und umfassen immer gleichzeitig den Aspekt des Unterworfenseins und den der Ermöglichung, ein Subjekt zu werden. Subjektivierung ist dabei nicht als ein einfaches Ursache-Wirkungsverhältnis zu verstehen, in welchem Machtverhältnisse in deterministischer Art und Weise Subjekte hervorbringen. Subjektivierungsprozesse und Subjekte sind vielmehr in ihrer Konsequenz immer nur in Verbindung mit gesellschaftlichen Ordnungen und Diskursen zu verstehen:

> »Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst.« (Butler 2001, S. 25)

Durch den Wunsch nach sozialer Anerkennung finden Unterwerfungen unter gesellschaftliche Normen statt, was Butler mit dem »Begehren nach Existenz« (ebd.) begründet. Mittels Anrufungen bzw. der Theorie der Interpellationen (hier bezieht sich Butler auf den von Althusser entwickelten Anrufungsbegriff) entstehen in Interaktionen mit Instanzen der Macht Subjektivierungen auf der Grundlage von Sprache:

---

7 Übersetzung der englischen Originalausgabe von 1997: The Psychic Life of Power: Theories in Subjection. Stanford University Press.

> »Sie [die Anrufung, Anmerk. A. R.] bietet ein Erklärungsmodell für ein Subjekt, das als Konsequenz aus der Sprache entsteht, jedoch innerhalb von deren Begriffen. Die Theorie der Interpellation scheint eine gesellschaftliche Szene zu inszenieren, in der ein Subjekt angerufen wird, sich umwendet und dann die Begriffe akzeptiert, mit denen es angerufen wurde.« (Butler 2001, S. 101)

Mit den Anrufungen findet eine Bezugnahme auf Diskurse statt, die dann in der Konsequenz Subjekte hervorbringen. In Bezug auf Geschlecht wird bspw. so über die Wiederholung von Anrufungen mittels Akten und Gesten sprachlich und körperlich performativ Geschlechtsidentität erzeugt (Butler 1991, S. 200 f.). Performativ meint, dass Sprache nicht nur Wirklichkeit beschreibt, sondern diese auch generiert (Butler 1993a, S. 123 f.). Performative Praktiken sind mehr als Sprache und beinhalten auch körperliche Praktiken wie Mimik, Artikulationen, Bewegungen oder Gesten sowie inkorporierte Verhaltensschemata (Moebius 2009, S. 436).

Jergus, Schumann und Thompson (2012) beschäftigen sich mit der Frage, was Performativität von pädagogischer Praxis in Bezug auf Autorität heißen kann. Sie verstehen Autorität als eine Folge von Prozessen der Autorisierung, die eine autoritätsinhabende und eine autoritätsabhängige Seite hervorbringen. Dabei wird eine Ordnung durch den Sprechakt hervorgebracht; ›Autorität‹ besteht also nicht per se durch eine strukturelle Basis, sondern diese wird in der sozialen Praxis generiert. Hierüber wird für die Beschäftigung mit pädagogischer Autorität ein Horizont für empirische Arbeiten eröffnet. Ein Fokus für die empirische Analyse ist dabei die Frage nach der Relationierung im pädagogischen Verhältnis von Pädagog*innen und Jugendlichen und wie dabei in Sprechakten Bemühungen um die Etablierung von Autorität sichtbar werden (vgl. Jergus et al. 2012, S. 207 ff.).

In dieser Konzeption von Subjektivierung zeigt sich also die existenzielle Abhängigkeit von Ordnungen und kategorialen Einteilungen, mit denen Individuen adressiert und infolgedessen erst als Subjekte hervorgebracht werden. Die Ordnungen und kategorialen Einteilungen haben auch Bewertungen zur Folge, und es finden durch Vorstellungen von Normalität und Abweichung Auf- und Abwertungen statt, was auch durch den Kontext mitbestimmt wird (vgl. Butler 2001, S. 91 f.). Gesellschaftliche Differenzordnungen wie bspw. Rassismus, Heteronormativität oder Klassismus spielen in der Konstruktion von Vorstellungen, was normal oder abweichend ist, und in dem Prozess der Auf- und Abwertung eine bedeutsame Rolle (vgl. Mecheril/Plößer 2011). Gleichzeitig sind Subjekte aber abhängig davon, mit einem Namen angesprochen und anerkannt zu werden. So wird erklärbar, dass Identifizierungen mit negativen Attributen und benachteiligten gesellschaftlichen Positionen erfolgen, die durch Verletzung hervorgerufen werden: »Verleihen also bestimmte Arten der Anrufung Identität, dann konstituieren die verletzenden Anrufungen durch Verletzung Identität« (Butler 2001, S. 100). Ohne Unterwerfung unter die Anrufungen und damit verbundene Normen wäre es nicht möglich, als

Subjekt hervorzutreten und damit selbst handlungsfähig und mit Macht ausgestattet zu sein (vgl. ebd.).

Ohne eine Unterordnung unter Differenzordnungen und die damit verbundenen kategorialen Einteilungen besteht also auch keine Existenz, denn »im Rahmen der Subjektivation ist Unterordnung der Preis der Existenz« (ebd., S. 25). Eine Begründung dafür, warum diese Unterordnung funktioniert, entwickelt Butler mit Bezug zur psychischen Dimension von Macht. Sie führt mit Althussers Lehre der Interpellation (vgl. ebd., S. 101) aus, wie das Gewissen als Form leidenschaftlichen Verhaftetseins mit den Gesetzen dazu beiträgt, dass Anrufungen ihre Macht entfalten können: »Das Gewissen ist grundlegend für die Hervorbringung und Reglementierung des Bürgersubjektes, denn das Gewissen wendet das Individuum um und macht es der subjektivierenden Maßregelung zugänglich« (ebd., S. 109). Dieses leidenschaftliche Verhaftetsein führt zu einer Komplizenschaft, die Subjekte in ihren Möglichkeiten für die Kritik der darin deutlich werdenden Normen einschränkt: »Man kann in der Kritik jener Begriffe, die einem die eigene Existenz sichern, nicht zu weit gehen« (ebd., S. 122). Nicht adressierbar zu sein oder sich unter die zugewiesenen Identitätspositionen nicht zu unterwerfen, würde also bedeuten, nicht zu existieren.

Diskursen kommt in Prozessen der Subjektivierung eine zentrale Rolle zu, da sie produktiv sind und nicht nur Beschreibungen von Bedeutungen darstellen: »Ein Diskurs stellt nicht einfach vorhandene Praktiken und Beziehungen dar, sondern er tritt in ihre Ausdrucksformen ein und ist in diesem Sinne produktiv« (Butler 1993a, S. 129). Diskurse konstruieren also Wirklichkeit und sind dabei verbunden mit bestehenden Machtordnungen. In *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (Butler 2006)[8] setzt sich Butler mit den verletzenden Konsequenzen von Sprache auseinander und fragt danach, wie es dazu kommt, dass manche Formen der Anrede und des Sprechens verletzend sein können. Hier spielt die Bezugnahme auf die Sprechakttheorie von Austin eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 11). Kern der Sprechakttheorie ist, »daß die Sprache handelt« (ebd., S. 9). Hierzu müssen Äußerungen rituellen oder zeremoniellen Charakter haben, wiederholbar sein, damit über den einen Augenblick hinausweisen und »kondensierte Geschichtlichkeit« (ebd, S. 12) beinhalten. So ergibt sich Iterabilität, also die Zitathaftigkeit von Äußerungen, die an Konventionen und frühere Praktiken des Sprechens anknüpft. In Bezug auf rassistische Äußerungen bemerkt sie: »Der Sprecher, der eine rassistische Diskriminierung äußert, zitiert diese Diskriminierung stets und reiht sich damit in eine historische Sprechergemeinschaft ein« (ebd., S. 84). Die Gewalt der Verletzung liegt auch in der Verschleierung und Verdeckung der Konventionen, auf die sie sich beruft (vgl. ebd.). Diese kondensierte Geschichtlichkeit wird auch in Institutionen

8 Der deutschen Übersetzung zugrunde gelegte Originalausgabe: Butler, Judith (1997). Excitable Speech. A Politics of the Performative. New York: Routledge.

sichtbar, in denen gesellschaftliche Normen und Praktiken von Professionellen auf der Basis sozialer Konventionen daran anknüpfen.

Die Sprecher*innenposition ist entscheidend für die performative Hervorbringung. Dies zeigt sich bspw. bei Urteilsverkündungen von Richter*innen, die mit ihren Worten gewaltvolle Handlungen vollziehen und einen Häftling so in der Freiheit einschränken oder auch töten (lassen) können (ebd., S. 78 f.). Andere Menschen können diese Handlungen nicht vollziehen, da sie nicht mit der Legitimation von Richter*innen ausgestattet sind. Diese Frage nach der Sprecher*innenposition ist auch auf die Verfahren in den Hilfen zur Erziehung zu übertragen, in denen auf der Basis von Gesetzen und Verordnungen über Fälle entschieden wird. Auf dieser Grundlage werden bspw. Entscheidungen gefällt über die Gewährung von Hilfen, die Verlängerung oder auch das Ende von Hilfen. Hier werden auf der Basis von Konventionen und mit sozialer Legitimation aus Menschen Hilfeempfänger*innen gemacht auf der Grundlage von Diagnosen und Abklärungen. Pädagogisches Sprechen ist in unterschiedliche Machtverhältnisse eingebunden (vgl. Heinemann/Khakpour 2019), die bei der Gewährung und Beendigung von Hilfe aufgerufen werden und diskursive Macht entfalten.

2.3.2 Identitätskategorien, Macht und Normalität

Die grundlegende Figur des Subjektverständnisses von Butler – zwischen Unterwerfung unter und Ausübung von Macht – vertiefe ich zunächst anhand ihrer Überlegungen zur Geschlechtertheorie, an der ihre Subjektanalyse und ihre Kritik an scheinbar natürlichen Voraussetzungen für Subjekte sichtbar werden. Zentrale Basis ihres Denkens ist die Bedeutung von normativen Ordnungen und Diskursen für die Hervorbringung von Subjekten. Die Veröffentlichung *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* ist 1990 erschienen und wurde ein Jahr später in der deutschsprachigen Übersetzung *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991) veröffentlicht. Im *Unbehagen der Geschlechter* nimmt Butler eine Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht vor und hinterfragt die der bipolaren Geschlechterordnung zugrunde gelegte Natürlichkeit als Ausgangslage für Geschlechtertheorien: »Die kulturelle Matrix, durch die die geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*) intelligibel wird, schließt die ›Existenz‹ bestimmter ›Identitäten‹ aus, nämlich genau jene, in denen sich Geschlechtsidentität (*gender*) nicht vom anatomischen Geschlecht (*sex*) herleitet und in denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität ›folgen‹« (Butler 1991, S. 38 f., Herv. i. O.). Butler kritisiert die gängige Unterscheidung von ›sex‹ und ›gender‹ und führt die Kategorie des sexuellen Begehrens (›desire‹) ein. Verknüpft mit der Geschlechterordnung betrachtet sie die Ebene heterosexuellen Begehrens als normative Ordnung einer ›heterosexuellen Matrix‹, die heterosexuelles Begehren nahelegt und andere Begehrensformen als verwerflich konstruiert (Butler 1997, S. 35).

Deutlich wird in ihrer Argumentation, dass die gängige bipolare Geschlechterordnung und die soziale Dimension von Geschlecht nicht auf der Basis ›natürlicher‹, also vordiskursiver Differenzen erklärbar sind. Daran setzt die Kritik von Butler an, und sie versteht sowohl *Sex* als auch *Gender* als performativ hervorgebracht und damit als Effekt von diskursiven Praktiken (vgl. Butler 1991, S. 49). Performativität ist nicht zu verstehen als die absichtsvolle Handlung einzelner, »sondern als die [sich] ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt« (Butler 1997, S. 22). In Bezug auf Geschlecht stellt sie an den Beginn einer Reihe von performativen Akten der Hervorbringung der Kategorie ›weiblich‹ den Ausruf eines Arztes »Es ist ein Mädchen!« (Butler 2006, S. 80), mit dem dann auch der Körper durch die Zuweisung der Geschlechtsidentität ins Leben gerufen wird (vgl. Butler 1997, S. 29). Dabei folgen noch zahlreiche Wiederholungen performativer Äußerungen, bis sich Geschlechtsidentität sedimentiert hat. Gesellschaftliche (Macht-)Ordnungen – in diesem Beispiel Geschlechterordnungen – entfalten also eine performative Wirkung, indem sie hervorbringen, was sie benennen, und so Subjekte (und damit verbunden auch Körper) bilden.

In Bezug auf bipolare Geschlechterordnungen und damit verbundene Normen entstehen auch geschlechtliche Positionierungen, die Ausschluss erfahren, da diese nicht in das kulturelle Schema passen. Diese werden dann vor dem Hintergrund intelligibler, also gesellschaftlich anerkennbarer Geschlechter als »Entwicklungsstörungen oder logische Unmöglichkeiten« (Butler 1991, S. 39) markiert. Dieser Aspekt spielt in der vorliegenden Arbeit im Kontext von stationärer Erziehungshilfe eine zentrale Rolle. Häufig werden im Kontext von Diagnosen und Abklärungen die Jugendlichen und/oder ihre Familien vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Normalitätsordnungen als abweichend markiert, woraus die Notwendigkeit der Hilfe abgeleitet bzw. auch begründet wird.

Subjektivierung umfasst, wie sich in Bezug auf Gender auch schon gezeigt hat, ebenfalls die materielle Ebene des Körpers. Butler reformuliert die Materialität von Körpern, indem sie diese mit den »regulierenden Normen, die ihre Materialisierung beherrschen« (Butler 1997, S. 22), verbindet. Damit kritisiert sie auch Naturalisierungen, die mit der Bezugnahme auf das ›biologische‹ oder ›natürliche‹ Geschlecht diskursiv hergestellt werden. Als Konsequenz daraus ist die Basis von sozialem Geschlecht nicht mehr in einem vordiskursiven natürlichen Geschlecht zu denken. Diese Naturalisierung von Differenzen, die hier in Bezug auf Geschlecht sichtbar wird, kann auch auf andere Differenzkategorien übertragen werden wie bspw. in Bezug auf rassialisierende/rassifizierende Konstruktionen bzw. Zuordnungen (vgl. Hall 2000). Mit einer Perspektive auf Subjektivierung wird es möglich, diese Naturalisierungen zu dekonstruieren und damit zu hinterfragen. Die Praxis der Dekonstruktion von Prozessen, die Kontingenz vereinheitlichen und durch

Naturalisierungen herstellen, ist im Kontext poststrukturalistischer Sozialwissenschaften zentraler Bestandteil (vgl. Moebius 2009, S. 430).

Weiterhin sind Identitätskategorien, wie deutlich wurde, nicht nur deskriptiv, sondern immer auch normativ und mit dem Ausschluss von anderen Kategorien verbunden (vgl. Butler 1993b, S. 49). Die Subjektkonstitution durch Diskurse geht einerseits mit Ausschluss und andererseits mit Totalisierung einher. So bringen diskursive Ordnungen einen Horizont von Normalität hervor, der die Anerkennbarkeit von Personen strukturiert und ein Außen konstruiert. Subjektbildung hängt nicht nur davon ab, mit welchen Namen jemand benannt wird, sondern auch mit welchen niemals und welche Optionen damit verworfen werden (vgl. Butler 2006, S. 70). In Bezug auf Gender beschreibt Butler den Normalitätshorizont als ›heterosexuelle Matrix‹ mit ausschließendem Charakter, »durch die der heterosexuelle Imperativ bestimmte sexuierte Identifizierungen ermöglicht und andere Identifizierungen verwirft und/oder leugnet« (Butler 1997, S. 23). Normalität in Bezug auf Gender bedeutet so auch den Zwang zur Heterosexualität und die Markierung von anderen Begehrensformen als abweichend. So bildet sich das Subjekt also vor dem Hintergrund eines Außen und wird »durch die Kraft des Ausschlusses und des Verwerflichmachens konstituiert« (ebd.). Differenzkonstruktionen und Identitätspositionierungen werden immer durch Verwerfungen produziert, wobei unterschiedliche Positionierungen unterschiedlich mit Macht ausgestattet sind. Über Normalitätshorizonte werden legitime und illegitime Zonen von Subjektpositionierungen und damit verbunden auch hegemoniale Positionen wie Weißsein oder auch Heterosexualität hervorgebracht. Die dominante hegemoniale Position vermag dabei mittels Strategien die Position von Anderen verwerflich zu machen oder gar auszulöschen (vgl. ebd., S. 160 f.). Verbunden damit sind Gewissheiten des Eigenen, die sich vom Verwerflichen des Anderen, des Verworfenen her konstituieren. Auch unterlegene Positionierungen gehen damit einher, andere Positionierungen auszuschließen. Allerdings sind diese nicht mit derselben Macht versehen, das Hegemoniale wie bspw. das Heterosexuelle verwerflich erscheinen zu lassen. Kennzeichen von Hegemonie ist dabei also auch die Macht, das Außen zu definieren, das konstituierend für das Eigene ist: »Dieses Ausgrenzen wird eine beträchtliche normative Kraft und sogar etwas Gewaltsames haben, denn es vermag nur zu konstruieren, indem es auslöscht« (ebd., S. 34 f.). In der Folge entstehen hierarchische Machtverhältnisse. Durch die Binarität stellen sich die Oppositionspaare wechselseitig her und bedingen sich so gegenseitig. Das Außen konstituiert die Echtheit und Reinheit der eigenen diskursiven Ordnung (Moebius 2009, S. 427-428).

In Bezug auf gesellschaftliche Kategorien können Anrufungen je nach Kontext auf unterschiedliche, auch widersprüchliche Arten gedeutet werden: »Der Anruf als ›Frau‹ oder ›Jude‹ oder ›Schwuler‹ oder ›Schwarzer‹ oder ›Chicana‹ läßt sich je nach Kontext als Bekräftigung oder als Beleidigung hören oder auffassen (wobei der Kontext die tatsächliche Geschichtlichkeit oder Räumlichkeit des Zeichens ist)«

(Butler 2001, S. 92). Je nach Interpretation und Kontext der Anrufungen können auch Versuche der Hervorbringung von Subjekten scheitern. Hier bringt Butler mit Bezugnahme auf die Psychoanalyse das Unbewusste ins Spiel, das sich dem Zugriff der diskursiven Macht entziehen kann, sich dadurch nicht totalisieren lässt und so Anrufungen mit Nichtanerkennung beantwortet.

Durch die Hervorhebung einer gesellschaftlichen Kategorie sind mit Anrufungen auch die Totalisierung dieser Kategorie und damit die Verdeckung anderer möglicher Kategorisierungen verbunden. Als Konsequenz haben Anrufungen dieser Kategorien ausschließenden Charakter, da andere Positionierungen damit überdeckt werden (vgl. ebd.). Hier zeigen sich Anknüpfungsmöglichkeiten zum Diskurs der Intersektionalität (Crenshaw 1991) und der Frage, wie Subjekte im Schnittfeld verschiedener sozialer Differenzen und damit verbunden ungleicher Machtverhältnisse erfasst und beschrieben werden können (Butler 1990). Eine Vertiefung des Konzeptes erfolgt im nächsten Kapitelteil (vgl. Kap. 2.4).

Kontrovers wird diskutiert, was Handlungsfähigkeit von Subjekten angesichts des poststrukturalistischen Subjektverständnisses von Butler heißen kann, nach welchem Subjekte erst durch machtvolle Anrufungen performativ hervorgebracht werden (Benhabib et al. 1993). So sieht Benhabib darin den ›Tod des Subjekts‹ und sie schreibt: »Diese starke Version der These vom ›Tod des Subjekts‹ ist mit den Zielsetzungen des Feminismus nicht vereinbar« (Benhabib 1993, S. 14). Sie interpretiert Butlers Überlegungen zur Subjektivierung dahingehend, dass es dadurch unmöglich wird, eine verändernde und kritische Position gegenüber den Verhältnissen einzunehmen, durch die wir als Subjekte ja erst entstehen (vgl. ebd., S. 15). Sie sieht dadurch Subjekte reduziert auf »die Gesamtsumme der geschlechtlich bestimmten Äußerungen« (ebd.) und jede Form von Handlungsfähigkeit als ein »Tun ohne Täter« (ebd.). Damit verbunden sieht Benhabib den Verlust von Möglichkeiten feministischen Widerstands gegen die Verhältnisse, da sowohl die Kategorie ›Frau‹ als auch das Verständnis von autonomen Subjekten sowie die körperliche Dimension infrage stehen. Diese Kritik wurde auch im deutschsprachigen feministischen Diskurs (bspw. Duden 1993; Klinger 1998) geteilt und hält bis heute an. Damit verbunden stellt sich die Frage, ob bzw. welche Möglichkeiten für Handlungsfähigkeit sich bei Butler finden lassen.

2.3.3 Subjektfigur zwischen Unterwerfung und Handlungsfähigkeit

Wie deutlich wurde, entstehen Subjekte durch die Unterwerfung unter gesellschaftliche Normen; gleichzeitig erhalten sie durch diese Unterordnung unter die Kategorisierungen Handlungsfähigkeit. Insbesondere dadurch, dass die Konstitution von Subjekten auf Wiederholung angewiesen ist, ergeben sich Spielräume für »Handlungsfähigkeit als Umdeutung (resignification)« (Butler 1993a, S. 125, Herv. i. O.). In der Wiederholung liegen Spielräume für »Umdeutung, Wiederent-

faltung und subversive Zitate von innen« (ebd.). Dennoch bleibt die Opposition zur Macht durch Handlungsfähigkeit immer Bestandteil der Macht (vgl. ebd., S. 127). Damit wird dem Handeln also nicht ein autonomes Subjekt als ›Täter*in‹ zugrunde gelegt. An diesem Punkt setzt die Kritik von Benhabib an, die sich fragt, woher Widerstand dann noch kommen kann. Butler verbindet widerständiges Handeln konsequent mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen, in die das handelnde Subjekt eingebettet ist, und lokalisiert das Handeln damit nicht außerhalb der Macht. Damit kritisiert sie ein emanzipatorisches Modell von Handlungsfähigkeit, das sich auf die Freiheit und den Willen von Subjekten beruft im Sinne universeller Konstanten, die im Subjekt selbst angelegt sind (vgl. ebd.).

Handlungsfähigkeit stellt damit also – entgegen der oftmals geäußerten Kritik an ihrem poststrukturalistischen Subjektverständnis – eine bedeutsame Dimension in den Arbeiten von Butler dar, aber sie wird nicht als jenseits und außerhalb von Macht verstanden: »Das Subjekt läßt sich durchaus so denken, daß es seine Handlungsfähigkeit von eben der Macht bezieht, gegen die es sich stellt« (Butler 2001, S. 22). Aus dieser Verbindung von Macht und Subjekt, in der das Subjekt einerseits als Effekt von Macht und andererseits »als *Möglichkeitsbedingung* für eine radikal bedingte Form der Handlungsfähigkeit entsteht« (ebd., S. 19, Herv. i. O.), leitet sie die Anforderung an eine Subjekttheorie ab, diese Ambivalenz mitzuberücksichtigen und nicht einseitig aufzulösen – bspw. durch eine Überbetonung der Machtstrukturen auf der einen Seite oder eines souveränen Subjektes auf der anderen Seite: »Es läßt sich kein begrifflicher Übergang vollziehen zwischen der Macht, die dem Subjekt, auf es ›einwirkend‹, äußerlich ist, und der Macht, die für das Subjekt, von ihm handelnd ›bewirkt‹, konstitutiv ist« (ebd.). Die im Zusammenhang mit dem Symbolischen Interaktionismus entfaltete Perspektive auf das Handeln von Subjekten auf der Grundlage von Bedeutungen (vgl. Kap. 2.1.1) wird hier erweitert durch eine deutlich stärkere Fokussierung auf machtvolle Diskurse und Ordnungen, die Handlungsfähigkeit von Subjekten erst ermöglichen. Im Symbolischen Interaktionismus liegt ein Augenmerk auf den sozialen Bedingungen, in denen Handlungsfähigkeit entsteht; Butler verweist hierbei noch ergänzend auf die Dimension der Macht, in der Handlungsfähigkeit erst entsteht. Aus dieser Erkenntnis abgeleitet entsteht die Notwendigkeit, Vorstellungen des Subjektes zu dekonstruieren und zu hinterfragen. Am Beispiel des Subjektverständnisses des Feminismus hieße das, »ihn [den Begriff, Anmerk. A. R.] von den maternalen oder rassischen Ontologien [zu] befreien und ihm freies Spiel [zu] geben als einem Schauplatz, an dem bislang unvorhergesehene Bedeutungen zum Tragen kommen können« (Butler 1993a, S. 50). Dies heißt also auch, sich mit den scheinbaren Selbstverständlichkeiten, die mit kategorialen Einteilungen verbunden sind, zu beschäftigen, diese zu hinterfragen und für Umdeutungen zu befreien. Die hier für die Hervorbringung von Gender dargestellten Mechanismen können ebenfalls auf andere Differenzkonstruktionen übertragen werden, mit denen Personen adressiert

werden. Diese Personen können dann in der Folge als bspw. psychisch krank oder gesund, Migrant*in oder Mehrheitsangehörige*r hervorgebracht werden können. Auch in Bezug auf diese Differenzziehungen finden Naturalisierungen statt, bei denen die Ursache für die damit verbundenen Abweichungen von einer hegemonialen Normalitätsordnung in die Körper verlagert und deren diskursive Hervorbringung verschleiert wird.

Methodologisch für diese Arbeit folgt daraus, eine dekonstruierende Perspektive einzunehmen und vor diesem Hintergrund auch die eigenen Vorannahmen und den Umgang mit Begriffen oder die Konstruktion von Differenzen, Kategorisierungen, Zuordnungen und Zugehörigkeiten wie bspw. ›die‹ Gruppe der Care Leaver kritisch zu hinterfragen. Eine grundlegende Prämisse ist es dabei, Differenzordnungen in ihrer scheinbaren Natürlichkeit zu dekonstruieren und diese in Verbindung mit machtvollen Diskursen sowie damit verbundenen ungleichen Macht- und Handlungsmöglichkeiten zu setzen. Weiterhin liegt der Fokus der Analyse auf Handlungsfähigkeit und damit verbunden auch auf Umdeutungen und Diskursverschiebungen. Hier geht es auch darum, danach zu fragen, unter welchen Bedingungen Handlungsfähigkeit entsteht und wie diese eingeschränkt wird.

2.3.4 Dimension des Sozialen

Abschließend soll noch auf die Bedeutung des Beziehungsgeschehens und des Sozialen eingegangen werden, die bei Butler durch die Relevanz performativer Praktiken und auch für die Analyse biographischer Erzählungen wichtig ist. Diese Bezogenheit auf Andere und das Soziale wird in ihren Reflexionen über die Bedingungen des Erzählens sichtbar (vgl. Butler 2007, S. 92 f.). Das erzählende ›Ich‹ ist dabei paradoxerweise abhängig von seinem vorgängigen Subjektivierungsprozess, der ihm erst ermöglicht, ein erzählendes Subjekt zu sein. Das Subjekt existiert damit nicht, bevor es im Sozialen, im Beziehungsgeschehen mit Anderen, zum Subjekt gemacht wird. Gleichzeitig sind Andere die Adressat*innen der Erzählung über sich selbst. So sind also diskursive Praktiken, in denen Subjekte hervorgebracht werden oder mit denen Subjekte sich selbst in Szene setzen, jeweils mit Macht verbunden. Diskurse und gesellschaftliche Ordnungen sind demzufolge verflochten mit der sozialen Dimension:

> »Und doch handelt man schon, wenn man die Geschichte seiner selbst erzählt, denn Erzählen ist eine Art des Handelns, und diese Handlung wird mit einem allgemeinen oder spezifischen Adressaten vollzogen, der bereits in ihr impliziert ist. Die Handlung ist also ebenso an einen Anderen gerichtet, wie sie einen Anderen erfordert oder ihn voraussetzt. […] Wenn ich also am Anfang – und an dieser Stelle müssen wir lachen, denn wir können diesen Anfang in gar keiner Weise autoritativ erzählen, ja, bei einer solchen Erzählung büßen wir gerade jede narrative Auto-

> rität ein, die wir ansonsten vielleicht genießen –, wenn ich also am *Anfang nur in der Adressierung an dich bin*, dann ist das ›Ich‹, das ich bin, ohne dieses ›Du‹ gar nichts, und es kann sich außerhalb des Bezugs zum Anderen, aus dem seine Fähigkeit zur Selbstbezüglichkeit überhaupt erst entsteht, nicht einmal ansatzweise auf sich selbst beziehen.« (Butler 2007, S. 92 f., Herv. i. O.)

In diesen Überlegungen von Butler werden die Abhängigkeit von Anderen und das Ausgeliefertsein deutlich und sie bezieht diese Abhängigkeit hier explizit auf den Vorgang des Erzählens und des Rechenschaft-über-sich-selbst-Ablegens. Hier lässt sich auch sehr gut eine Verbindungslinie zu den Überlegungen von Georg Herbert Mead zu Identität herstellen, der im Kern Identität auch als die Fähigkeit versteht, sich selbst mit den Augen Anderer zu sehen und im Geiste eine Rollenübernahme vorzunehmen (vgl. Mead 1934). Der Unterschied zu Butlers Überlegungen besteht jedoch darin, dass sie die Adressierungen in Zusammenhang mit Diskursen und Machtordnungen und damit auch gesellschaftlichen Normen bringt. Normen sind dabei immer die Voraussetzung dafür, dass ich überhaupt existieren kann. Als Folge wird es schwierig, die eigene Geschichte zu erzählen, da es nicht möglich ist, »zwischen dem ›Ich‹, das aus der beschriebenen frühkindlichen Situation hervorgegangen ist, und dem ›Du‹ – der Menge der ›Dus‹ –, das mein Begehren von Beginn an bewohnt und enteignet, zu unterscheiden« (Butler 2007, S. 102). Hier zeigt sich die Bedeutung des Beziehungsgeschehens mit Anderen in Butlers Verständnis von Subjektivierung. Diskurse und normative Ordnungen werden im Beziehungsgeschehen in einer Anrede vermittelt.

Dies heißt für die vorliegende Forschungsarbeit, dass für die Untersuchung von Normalitätskonstruktionen die Ebene des Sozialen in der Erzählung und darin deutlich werdende Ordnungen relevant sind. Ähnlich wie in der Biographietheorie (vgl. Kap. 2.1) hebt Butler hier die Bedeutung des Kontextes hervor für den Entwurf einer Erzählung. Bei ihr liegt der Fokus auf dem Beziehungsgeschehen, das Erzählen erst möglich macht. ›Andere‹ sind damit die Voraussetzung für Subjektivierung. Adressierungen, vermittelt qua Beziehungen, sind die Grundlage dafür, dass ein Subjekt und die Fähigkeit der Selbstbezüglichkeit hervorgebracht werden. Die Selbstbezüglichkeit (in Narrationen) ist nicht ohne Andere und deren Anerkennung möglich. Damit ist das Erzählen aus Subjektperspektive auch immer nur in Abhängigkeit von Anderen denkbar. Für eine Untersuchung von Subjektivierungsprozessen in der Biographieforschung ergeben sich dadurch auch erkenntnistheoretische Grenzen, denn das erzählende ›Ich‹ kann vor sich selbst keine Rechenschaft ablegen. In dieser Abhängigkeit von Anderen begründet sich auch die grundsätzliche Vulnerabilität von Subjekten (vgl. Pistrol 2016, S. 238 ff.).

Zudem wird auch deutlich, dass die Adressierungen des Forschungsprojektes die Interviewten bspw. als Jugendliche mit Heimerfahrungen anrufen und damit ein Diskursrahmen eröffnet wird, der sie potenziell darunter unterwirft. Gleich-

zeitig werden die Interviewten damit aber auch als Subjekte der Macht angerufen und können sich potenziell widerständig dazu zeigen. Die Analyse untersucht daher zum einen wie diskursive Ordnungen Subjekten nahelegen, auf eine bestimmte Art zu ›sein‹. Zum anderen geht es darum, wie Subjekte jene Zuschreibungen umdeuten oder sich ›falsch aneignen‹. So liegt ein Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Handlungsfähigkeit der interviewten jungen Erwachsenen.

2.4 Intersektionalität als Analyseperspektive

Die vorliegende Arbeit versteht Intersektionalität als Analyseperspektive. Wie bereits deutlich wurde, ist die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Übergang aus der stationären Jugendhilfe in das Erwachsenenalter in der vorliegenden Arbeit gerahmt durch gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die hier eingenommene Analyseperspektive interessiert sich für Ein- und Ausgrenzungsprozesse entlang von verschiedenen Differenz- und Machtverhältnissen und fragt danach, wie diese reproduziert werden und welche Folgen dies für die Beteiligten und die hegemoniale Ordnung hat – aber auch, wo sich widerständige und verändernde Praxen zeigen.

Das Interesse liegt damit auf den Ungleichheitsverhältnissen in ihren Folgen für Subjekte, also auf den subjektivierenden Effekten von Ungleichheitsverhältnissen. Junge Erwachsene in der stationären Jugendhilfe sind unterschiedlich gesellschaftlich positioniert. Ihre Biographie ist eingebettet in ableistische, heteronormative, sexistische, rassistische und klassistische gesellschaftliche Verhältnisse. Damit verbunden ist die These, dass das Aufwachsen der Jugendlichen in vielfältiger und komplexer Art und Weise durch verschiedene Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung strukturiert ist und ihre jeweilige Positionierung hier entlang normativer Horizonte verortet ist. So führt auch die Tatsache, dass sie außerhalb der Herkunftsfamilie als Ort des ›normalen Aufwachsens‹ leben, zu Grenzziehungen und kann als eine Abweichung von hegemonialen Vorstellungen von Normalität verstanden werden (vgl. Mangold/Rein 2017).

Mit dem Ansatz der Intersektionalität als Analyseperspektive wird davon ausgegangen, dass sich Subjektivierungsprozesse entlang dieser unterschiedlichen Differenzkonstruktionen überlagern und diese in der Analyse der Biographien auch nur in ihren Verschränkungen, Überkreuzungen und Verwobenheiten analysiert werden können. Was genau unter Intersektionalität verstanden werden kann und welche Konsequenzen sich daraus für die vorliegende Arbeit ergeben, wird im Folgenden dargestellt. Dabei werden teilweise auch Entwicklungsprozesse und damit verbundene Diskurse geschildert mit dem Ziel, das in der vorliegen-

den Arbeit vertretene Verständnis von Intersektionalität als Analyseperspektive darzulegen und einzuordnen.

Der Ansatz der Intersektionalität ist im Kontext von Emanzipations- und Widerstandsbewegungen entstanden und hat seine Ursprünge in den Kontroversen der feministischen Debatten in den 1970er- und 1980er-Jahren. Hier wurde von Schwarzen Frauen eine Kritik am Ethnozentrismus des Feminismus formuliert, der insbesondere Fragen von Rassismus und Klassenverhältnissen systematisch ignorierte. Das 1974 in Boston von Schwarzen, lesbischen, sozialistischen Feministinnen gegründete Combahee River Collective formulierte 1981 zentrale Gedanken für die Idee der Intersektionalität:

> »The most general statement of our politics at the present time would be that we are actively committed to struggling against racial, sexual, heterosexual, and class oppression, and see as our particular task the development of integrated analysis and practice based upon the fact that the major systems of oppression are interlocking. The synthesis of these oppressions creates the conditions of our lives. As Black women we see Black feminism as the logical political movement to combat the manifold and simultaneous oppressions that all women of color face.« (Combahee River Collective 1981, S. 210)

Sie erklärten hier den Widerstand und Kampf gegen rassistische, sexistische, heteronormative und klassenbezogene Unterdrückungen in feministischen Bewegungen, die sie als zusammenhängende Unterdrückungsformen konzeptualisieren und damit also auf deren Überschneidungen aufmerksam machen. Gleichzeitig herrschte eine Ignoranz gegenüber Geschlechterfragen in kapitalismus- und rassismuskritischen Bewegungen vor (vgl. Davis 2008, S. 68). Erstmalig als Begriff eingeführt wurde ›Intersectionality‹ 1989 dann von Crenshaw (1989). Sie prägte den Begriff und verband damit das Bild einer Straßenkreuzung, auf der unterschiedliche Differenzkategorien und entsprechende Diskriminierungsformen aufeinandertreffen. Die dahinterliegenden Ideen wurden aber auch schon zuvor lange und immer wieder an unterschiedlichen Orten von Schwarzen Frauen als Kritik am Feminismus formuliert, der von einer Weißen, heterosexuellen Perspektive dominiert war (vgl. Davis 2008, S. 71 f.).

Von da ausgehend fand der Begriff der Intersektionalität in den 1990er-Jahren auch Eingang in die deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatten und wird aktuell in vielen Diskursen rund um Differenzen auch in der Sozialen Arbeit in Theorie und Forschung häufig verwendet (Leiprecht/Lutz 2009; Riegel 2010; Riegel/Scharathow 2012; Heite/Vorrink 2013; Bronner/Paulus 2017; Frühauf 2017). Vor der wissenschaftlichen Aneignung spielte Intersektionalität aber auch in sozialen Bewegungen im deutschsprachigen Raum eine zentrale Rolle und es etablierten sich Initiativen rund um Themen wie bspw. Antirassismus, Gesundheit, Care oder Armut (vgl. Walgenbach 2014, S. 58). Angesichts der Diskursverschie-

bungen von den sozialen und politischen Bewegungen in die Wissenschaft und der dort aktuell vorherrschenden Konjunktur von Intersektionalität wird insbesondere der wissenschaftlichen Bearbeitung und dem damit verbundenen konzeptionellen Transformationsprozess vorgeworfen, die theoretischen Impulse von »schwarzen deutschen und diasporischen Feministinnen« (Gutiérrez Rodríguez 2011, S. 79) systematisch auszublenden sowie den gesellschaftskritischen Impetus zu vernachlässigen. Der Diskurs sei in der Folge einer universitären Markt- und Verwertungslogik unterworfen, ohne dass dabei die eigene Praxis und Involviertheit in Dominanzverhältnisse kritisch hinterfragt werden würden (vgl. ebd., S. 79 ff.).

An dieser Stelle wird deutlich, wie standortgebunden die Wissensproduktion im Kontext von Wissenschaft ist und wie dort auch Machtverhältnisse reproduziert und Ideen vereinnahmt werden können. Gleichzeitig entsteht die Frage, welche Form der Kritik an Verhältnissen durch diese Verstrickung von Wissenschaftler*innen sowie der Institution der Hochschule in Machtverhältnisse überhaupt möglich ist. Diese Frage wird nochmals im methodischen Teil der Arbeit aufgegriffen und ist Bestandteil der Reflexion des Forschungsvorhabens.

Bei Intersektionalitätsansätzen geht es u. a. um die Frage, wie Subjekte sich im Schnittfeld von verschiedenen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen konstituieren. Durch das Aufgreifen der zentralen Frage nach den Ungleichheiten bietet Intersektionalität in viele Richtungen Anschlussfähigkeit, was auch als ein Grund für den Erfolg des Konzeptes zu verstehen ist und gleichzeitig zu vielen unterschiedlichen Verständnissen führt, was mit Intersektionalität gemeint sein kann. Davis (2008) setzt sich in einem Artikel mit diesen differierenden Verständnissen von Intersektionalität als Theorie, Konzept, Heuristik bis hin zu Intersektionalität als Auswertungskonzept in feministischer Forschung auseinander. Auch stellt sie dabei die Frage, wie Intersektionalität trotz dieser Vagheit oder vielleicht auch genau deswegen zum erfolgreichen ›Buzzword‹ werden konnte. Sie führt den Erfolg darauf zurück, dass Intersektionalität einerseits eine zentrale Frage des Feminismus aufgreift, nämlich die nach Ungleichheiten innerhalb der Gruppe von Frauen, diese aber andererseits auf eine bis dahin noch unbekannte Art und Weise zusammenführt und bearbeitet (vgl. Davis 2008, S. 70).[9]

Intersektionalität wird im deutschsprachigen Raum häufig auch als analytische Perspektive verstanden, worauf z. B. die Bezeichnungen hindeuten: »Intersektionale Mehrebenenanalyse« (Winker/Degele 2009), »Intersektionalität als Analyseperspektive« (Riegel 2010, 2013) oder auch »Intersektionalität als Analyseparadigma« (Walgenbach 2011). In Bezug auf die wissenschaftliche Verortung von Intersektionalität fällt deren Interdisziplinarität auf, was begünstigt, dass hier Querbezüge

9 Auch Helma Lutz setzt sich mit der Frage auseinander, warum Intersektionalität so erfolgreich ist (vgl. Lutz 2014).

entstehen (vgl. Lutz et al. 2010, S. 19). So wurde der Ansatz in den wissenschaftlichen Debatten von den kritischen Perspektiven des Poststrukturalismus, der Postkolonialen Theorie, der Diaspora-Studien und der Queer Theory inspiriert, die als verbindendes Interesse hatten, Alternativen zu homogenisierenden und statischen Verständnissen von Identitäten zu entwerfen (vgl. Davis 2008, S. 71). Trotz oder vielleicht auch gerade wegen der großen Beliebtheit und der Konjunktur des Konzeptes der Intersektionalität in interdisziplinären Kontexten der Wissenschaft gibt es bezüglich des Begriffs eine große Unschärfe sowie inhaltliche Deutungskämpfe um die konzeptionelle Ausgestaltung:

> »Vielleicht ist es gerade die Bivalenz des Terminus ›intersectionality‹, die Verknüpfung und Anschaulichkeit (das Bild der Kreuzung) mit dem Abstraktionsgrad eines ›Plastikwortes‹ (Pörksen), welche die schnellen Reisen dieses Konzepts in den unterschiedlichen Politik- und Wissenschaftskontexten ermöglicht hat.« (Knapp 2008, S. 138)

Mit der Darstellung und Diskussion der Aspekte der Unschärfe wird das Ziel verfolgt, Präzisierungen für die vorliegende Arbeit vorzunehmen. Knapp bringt die Unschärfe damit in Verbindung, dass der Begriff Intersektionalität in verschiedene Richtungen offen ist: einmal hinsichtlich des Verständnisses der ›Intersection‹ bspw. als Interferenz oder auch Zusammenstoß in Bezug auf die Frage dessen, was sich überschneidet (bspw. Kategorien oder Identitäten); schließlich hinsichtlich der Frage, welche Kategorien berücksichtigt werden und auf welche Ebenen (bspw. Mikro-, Makro- oder Mesoebene) die Aufmerksamkeit in der Analyse gerichtet wird (vgl. ebd., S. 138 f.).

In Bezug auf die Ebenen kann angemerkt werden, dass ein Verständnis schwierig ist, das sich ausschließlich für die intersektionalen Überschneidungen von Positionierungen oder Gruppenzugehörigkeiten interessiert, ohne die Machtverhältnisse zu berücksichtigen, die diese Ordnungen hervorbringen und mit Hierarchien verbinden. Dies kann mit folgender Befürchtung auf den Punkt gebracht werden: »Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen« (Soiland 2008, o. S.). Soiland kritisiert in diesem Zusammenhang auch die Dekonstruktion von Gender. Die Gender Studies würden sich mit Bezug auf Judith Butler auf die Kritik von geschlechtlichen Identitäten zurückziehen und die Konstruktion von Geschlecht ins Zentrum ihrer Analysen stellen. Als Folge der starken Fokussierung auf die Dekonstruktion von Geschlecht sieht sie es als unmöglich an, Kritik an den asymmetrischen Geschlechterverhältnissen zu üben sowie an einer Ordnung, die sie mit gravierenden kategorialen Differenzen in Verbindung stellt (vgl. ebd.).

Aus den bisherigen Überlegungen wird für die vorliegende Untersuchung abgeleitet, dass Biographien und darin deutlich werdende Positionierungen als eingebunden in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse konzeptionalisiert werden. Damit soll also einerseits auf die Ebene der Positionierungen der Jugendlichen und

jungen Erwachsenen fokussiert werden. Andererseits werden die damit verbundenen Differenzkonstruktionen aber immer kontextualisiert mit gesellschaftlichen asymmetrischen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen.

Weiterhin ist die Frage Gegenstand von Kontroversen, wie Differenzen aufeinandertreffen und mit welchen Folgen. Am Bild der Straßenkreuzung, das von Crenshaw geprägt wurde, ist bereits viel Kritik geäußert worden, da es ein Verständnis von isolierten Differenzen suggeriert, die nur in bestimmten Situationen – auf der Straßenkreuzung – aufeinandertreffen (vgl. Mesquita 2016, S. 96 f.). Dabei wird ein eher additives Verständnis nahegelegt, was ebenfalls kritisch zu bewerten ist, da es nicht der Dynamik und Verschränkung von verschiedenen Machtverhältnissen gerecht wird. Walgenbach schlägt aus diesem Grund sogar eine Abkehr vom Begriff der Intersektionalität zum Begriff der Interdependenz vor (Walgenbach 2007). Damit sieht sie die wechselseitige Abhängigkeit und das Zusammenwirken von unterschiedlichen Kategorien, die nicht isoliert voneinander bestehen und dann zusammenprallen, besser zum Ausdruck gebracht. In Bezug auf die in der Untersuchung befragten jungen Erwachsenen geht es also um die Frage, inwiefern und in welcher Art und Weise aus biographischer Perspektive unterschiedliche Differenzen und Machtverhältnisse zusammenspielen. Mit der Adressierung der Befragten als Jugendliche und junge Erwachsene, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, werden diese als eine Gruppe konstruiert, sodass die Gefahr eines homogenisierenden Umgangs mit ihnen als ›Care Leaver‹ besteht. Es ist daher wichtig zu reflektieren, dass Care Leaver in unterschiedlicher Art und Weise in Differenzverhältnisse eingebunden sind. Wie diese zusammenwirken, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden; ebenso die Frage, ob Jugendhilfeerfahrungen auf einer empirischen Ebene aus biographischer Perspektive überhaupt eine relevante Differenz darstellen und wie sich diese mit anderen überlagern.[10]

Nach dem in der Arbeit eingenommenen Verständnis von Intersektionalität als Analyseperspektive[11] werden Differenzen als »Resultate sozialer Konstruktionen« (Lutz/Wenning 2001, S. 21) aufgefasst. Sie sind also Ergebnisse von Prozessen, in denen Unterschiede konstruiert und mit hierarchischen Bedeutungen versehen werden. Diese sozialen Konstruktionen lassen sich nach Lutz und Wenning nochmals in körperorientierte, sozialräumlich oder ökonomisch orientierte Differenz-

10 Vor diesem Hintergrund werden in der Arbeit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch nicht durchgängig als Care Leaver bezeichnet, da hierüber bereits suggeriert wird, dass mit dieser Lebensphase eine Differenzerfahrung verbunden ist, die aus Subjektperspektive eine Identitätskategorie darstellt.

11 Ob Intersektionalität auch als Theorie verstanden werden kann, ist umstritten. Davis plädiert, begründet durch die hohe Inspirationskraft von Intersektionalität in Forschung und Theorie, für ein Verständnis von Intersektionalität als eine Theorie – auch wenn manche Kriterien für eine Theorie wie Kohärenz oder Klarheit nicht vollumfänglich eingelöst werden (vgl. Davis 2008, S. 77 ff.).

linien einteilen, die jeweils unterschiedlich zusammenhängen und teils auch nicht eindeutig einem einzigen Bereich zuordenbar sind. Differenzen sind dabei verbunden mit gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Ordnungen und führen dazu, dass Individuen in diesen Ordnungen positioniert werden und sich selbst verorten in einem Kontinuum von Norm und Abweichung (vgl. ebd.).

Ausgehend von Gender, Klasse und ›Race‹, die als zentrale Achsen gesellschaftlicher Ungleichheit gelten, gibt es Kontroversen darüber, welche sozialen Kategorien und Differenzen jeweils zu berücksichtigen sind. Dabei lassen sich zwei Richtungen grob unterscheiden: Erstens gibt es Ansätze, die gesellschaftstheoretisch argumentieren und analytisch auf den zentralen Achsen sozialer Ungleichheit im Sinne einer ungleichen Verteilung von Chancen und Ressourcen basieren und sich hier systematisch auf die Trias Klasse, Geschlecht und Ethnizität konzentrieren (vgl. bspw. Klinger 2003). Klinger argumentiert, dass Klasse, Geschlecht und Ethnizität in Bezug auf Arbeit als Zentrum kapitalistischer Gesellschaften gesellschaftliche und politische Ungleichheit hervorbringen. Somit sind Klasse, Geschlecht und Ethnizität für sie im Unterschied zu anderen Differenzen als Kategorien »nicht bloß Linien von Differenzen zwischen individuellen oder kollektiven Subjekten, sondern bilden *das* Grundmuster von gesellschaftlich-politischer Ungleichheit, weil Arbeit und zwar namentlich körperliche Arbeit ihren Existenzgrund und Angelpunkt ausmacht« (Klinger 2003, S. 26, Herv. i. O.). Degele und Winker erweitern diese Ungleichheitskategorien in Bezug auf Arbeit in kapitalistischen Systemen noch zusätzlich um ›Körper‹ als weitere Dimension des Ausschlusses. Mit diesen Kategorien verbinden sie die Herrschaftsverhältnisse Klassismus, Sexismus/Heteronormativität, Rassismus sowie Bodyismus[12] (vgl. Winker/Degele 2009, S. 37 ff.). Diese vorgeschlagene Erweiterung um die Dimension Körper als Hauptachsen von Differenz in Bezug auf Arbeit und damit auch in Bezug auf gesellschaftliche Positionierungen ist für die vorliegende Arbeit bedeutsam und anschlussfähig, da in der stationären Jugendhilfe der Körper bspw. in Bezug auf zugeschriebene psychische Abweichungen, vergeschlechtlichte Körper oder Körper und Gesundheit als Bildungsthema relevant ist (vgl. Burghard 2018).

Zweitens gibt es neben dieser Fokussierung auf die gesellschaftlichen Hauptachsen von Differenzen insbesondere in der empirischen Forschung Ansätze, die argumentieren, dass es grundsätzlich eine empirische Offenheit brauche und die Liste der Differenzen immer unabgeschlossen zu konzeptualisieren sei (vgl. Butler 1990; Lutz/Wenning 2001; Leiprecht/Lutz 2005). In diesem Sinne wird dann empirisch aus einer macht- und dominanzkritischen Haltung die Bedeutung von ver-

12 Mit ›Bodyismus‹ steht die Dimension des Körpers in kapitalistischen Verhältnissen im Zentrum, wohingegen mit ›Ableism‹ stärker auf die »Nicht-/Erfüllung von Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte geistige und körperliche Fähigkeiten, die als ›typisch menschlich‹« (Köbsell 2015, S. 25) konstruiert werden, fokussiert wird.

schiedenen sozialen Differenzlinien für Subjektpositionierungen, soziale Praxen, Diskurse oder Identitätspolitiken herausgearbeitet (vgl. Knapp 2008, S. 144).

Verbindend bei den unterschiedlichen Ansätzen von Intersektionalität ist aber der Fokus auf und die Analyse von Dominanz- und Machtverhältnissen und deren sozialen Folgen. In beiden Perspektiven geht es um eine Dekonstruktion von homogenisierenden, bipolaren und naturalisierenden Verständnissen von Differenzen. So gilt es mit einer empirischen Offenheit danach zu fragen, welche Differenzen in den Biographien relevant sind, und gleichzeitig diese in den Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu stellen.

Zusammengefasst kann Intersektionalität einem offenen Verständnis zufolge, wie es in dieser Arbeit vertreten wird, folgendermaßen begriffen werden: »›Intersectionality‹ refers to the interaction between gender, race, and other categories of difference in individual lives, social practices, institutional arrangements, and cultural ideologies and the outcomes of these interactions in terms of power« (Davis 2008, S. 68). Neben den zentralen Machtverhältnissen Klassismus, Sexismus/Heteronormativität, Rassismus sowie Bodyismus wird in den empirischen Analysen eine Öffnung für andere Kategorien hergestellt, die zu ungleichen Möglichkeiten in Machtverhältnissen führen. Demzufolge wird davon ausgegangen, dass Subjekte nicht völlig frei und ohne Bezug zu den zentralen Ungleichheitsdimensionen hervorgebracht werden und dass gleichwohl in Situationen auch jenseits dieser Dimensionen noch andere Differenzen zu ungleichen Möglichkeiten führen können.

Für die vorliegende Arbeit wird nicht vorab definiert, auf welche Kategorien fokussiert wird, sondern es wird vielmehr empirisch untersucht, welche Differenzkonstruktionen, Grenzziehungen und damit verbundene Ungleichheiten deutlich werden und mit welchen Folgen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Biograph*innen nicht machtlos den Differenzordnungen ausgesetzt sind und sie sich auf (re-)produzierende oder auch verändernde Art und Weise dazu ins Verhältnis setzen. Das bedeutet, dass sie einerseits zwar der Macht der Differenzordnungen unterworfen sind, andererseits aber durch die kritische Auseinandersetzung damit auch machtvoll werden. Das Verhältnis von sozialen Differenzen und damit verbundenen Machtverhältnissen sowie Subjektwerdung und Handlungsfähigkeit wurde in Kapitel 2.3 mit Bezugnahme auf Judith Butler ausgeführt.

Nun soll noch der Frage nachgegangen werden, was konkret für die Forschung mit Intersektionalität als Analyseperspektive verbunden ist und was das für die heuristischen Perspektiven der vorliegenden Arbeit heißt. Intersektionalität als heuristische Perspektive spielt in zahlreichen empirischen Forschungen eine Rolle (vgl. bspw. Spies 2010; Çetin 2012; Schulze 2017), wobei diese Perspektive jeweils unterschiedlich Eingang in die Arbeiten findet. Degele und Winker (vgl. Winker/Degele 2009, S. 18) schlagen einen Mehrebenenansatz vor für intersektionale Analysen. Sie orientieren sich an den in der Soziologie gängigen analytischen Differenzierungen und unterscheiden die Ebene der gesellschaftlichen Struktu-

ren, zu denen sie auch Institutionen und Organisationen zählen (Makroebene), die Ebene der Identitätsbildung, die sie als einen interaktiven Prozess fassen (Mikroebene), sowie die Ebene der kulturellen Symbole (Repräsentationsebene). Die Frage danach, welche Kategorien zu berücksichtigen sind, machen sie abhängig von den Ebenen, auf die die Analyse fokussiert ist. Für die konkrete Analyse schlagen sie »acht methodische Schritte der intersektionalen Analyse« (ebd., S. 79) vor. Im Verfahren werden die verschiedenen Ebenen zunächst voneinander getrennt und nacheinander bearbeitet. Mit diesem Vorgehen der Trennung sehe ich die Gefahr verbunden, dass Wirklichkeiten und analytische Ebenen, die empirisch zusammenwirken, künstlich getrennt werden und eine schablonenhafte Auswertung damit einhergeht.

Für die vorliegende Arbeit wurden als Untersuchungsebene die Ebene der Subjekte und deren biographische Konstruktionen ins Zentrum gestellt. Nun stellt sich die Frage, wie in der Analyse noch die anderen Ebenen mitberücksichtigt werden können und wie die Verwobenheiten der Subjektperspektive mit den anderen Ebenen erfasst werden können, ohne diese rasterhaft zunächst voneinander zu trennen.

Einen weiteren Vorschlag im Sinne einer Forschungs- und Analyseperspektive hat Riegel herausgearbeitet (Riegel 2010). Der von ihr konzipierte Analyserahmen wurde als theoretisch fundierte Heuristik entwickelt und stellt kein methodisches Vorgehen dar, das Schritt für Schritt durchgearbeitet werden soll (vgl. Riegel 2016a, S. 138 f.). Im Kern geht es ihr darum, dem Anspruch von Intersektionalität gerecht zu werden und auf verschiedene Ungleichheits- und Unterdrückungsverhältnisse in ihrem Zusammenspiel und ihren Überlagerungen zu fokussieren. Neben einem intersektionalen Analysemodell mit mehreren differenzierten Analyseebenen umfasst das Modell auch Fragedimensionen als »strategische Blickrichtungen« (Riegel 2014, S. 179), die im Forschungsprozess an das Material herangetragen werden. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Ebenen (gesellschaftliche Bedingungen, soziale Diskurse und Subjekt) des Analysemodells dienen dabei zur Kontextualisierung der Daten (vgl. Riegel 2012b, S. 75). Die von Riegel vorgenommene Differenzierung der Ebenen eröffnet zudem Verbindungsmöglichkeiten zum Ansatz der Subjektivierung, wie er im vorigen Kapitel (2.3) dargelegt wurde, da auch hier die Diskursebene Eingang findet und mit den Überlegungen zur Subjektivierung verbunden wird.

Zuletzt zählt zu dem Analyserahmen neben einer offen fragenden Haltung gleichzeitig noch eine hinterfragende und dekonstruierende Haltung, die sich mit Ontologisierungen in Bezug auf Differenzen kritisch auseinandersetzt. Damit einher geht auch die Reflexion der Position sowie Perspektive der Forschung (vgl. Riegel 2016b, S. 137). In der vorliegenden Arbeit dient das Analysemodell zum einen dazu, eine mehrebenenbezogene Perspektive auszuarbeiten, die bereits theoretisch der Frage nachgeht, wie Normalitätskonstruktionen auf unterschied-

lichen Ebenen eine Rolle spielen und zusammenhängen. Zum anderen wird mit dem Ansatz der Intersektionalität ein Verständnis von Differenzen entfaltet als Konstruktionen, die zu gesellschaftlichen Prozessen der Ein- und Ausgrenzung beitragen und miteinander verbunden sind.

Im Folgenden werden zentrale Aspekte des intersektionalen Analysemodells vertieft dargestellt und in Bezug zur Entfaltung der eigenen heuristischen Perspektive für das vorliegende Projekt diskutiert. Als soziale Referenzebenen für eine intersektionale Analyse fokussiert Riegel auf die Ebene der Struktur, der Repräsentation und des Subjekts und konkretisiert diese als:

> »Ebenen a) der gesellschaftlichen Bedingungen, b) der sozialen Diskurse und institutionalisierten Praktiken und c) des Subjekts bzw. des subjektiv begründeten Handelns und subjektiven Orientierungen« (Riegel 2016a, S. 138).

Mit diesen Konkretisierungen der ansonsten ja klassischen soziologischen Unterscheidung in Mikro-, Meso- sowie Makroebene wird die Handlungsperspektive des Subjekts noch stärker ins Zentrum gerückt. Zentral ist, mit diesen Ebenen und deren wechselseitiger Verwiesenheit das Spannungsfeld zwischen dem ›Geprägtwerden‹ von Subjekten auf der einen Seite und ›aktiven‹ Mitgestaltungsmöglichkeiten auf der anderen Seite durch eine aufeinander bezogene Darstellung der Ebenen zu berücksichtigen. Diese werden als ineinander verwoben gedacht und können nochmals mit unterschiedlichen theoretischen Perspektiven ergänzt werden, um das »dynamische Verhältnis von Struktur – Repräsentation – Subjekt« (Riegel 2014, S. 177) zu konkretisieren.

Dieses Ebenen-Modell kontextualisiert in einem nicht-deduktiven Sinne das Material und schaut offen nach den Differenzbezügen. So wird jeweils offen gefragt: Welcher Kontext und welche Differenzbezüge sind relevant? Wie spielen diese Differenzen und Differenzverhältnisse ineinander? Was spielt noch hinein und welche Folgen hat dies für die Biograph*innen? Gleichzeitig sind die unterschiedlichen Ebenen nicht trennscharf und können daher in der Analyse nicht getrennt voneinander betrachtet werden, die Ebenen sind also interdependent (vgl. Riegel 2016a, S. 66 f.). Kombiniert mit dem Ansatz der Subjektivierung kann in diesem Ebenen-Modell die Verbindung zwischen Diskursen als Normalitätsordnung und Subjekten beschrieben werden.

Wie diese Überlegungen und die verschiedenen Ebenen auf die vorliegende Arbeit angewandt werden, wird in der Zusammenführung im folgenden Kapitelteil dargelegt (vgl. Kap. 2.5). In der bereits erfolgten Diskussion des Biographiekonzeptes (Dausien 2004) in Kapitel 2.1 sowie dem Ansatz der Subjektivierung von Butler (1991) in Kapitel 2.3 wurde auch schon mit unterschiedlichen Akzentuierungen der Frage nach dem Verhältnis von Handlungsfähigkeit und Veränderungen durch Subjekte und deren Abhängigkeit von gesellschaftlichen Ordnungen und Diskursen nachgegangen. Die unterschiedlichen Zugänge gehen alle von einem dynami-

schen Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Subjekten aus, setzen aber jeweils etwas unterschiedliche Akzente, was eine Verbindung interessant macht: Während Butler das Subjekt als abhängig von der Macht konzeptualisiert bei gleichzeitiger Handlungsfähigkeit durch die Macht der Unterwerfung, liegt in der Biographietheorie ein Fokus auf der Handlungsfähigkeit und der Perspektive von Subjekten, die eingebunden in gesellschaftliche Strukturen verstanden werden und sich in ihrem Handeln darauf beziehen. Die Intersektionalität hingegen stellt das Zusammenspiel nochmals stark in den Kontext von Differenz- und Machtverhältnissen. In der Verbindung der drei Perspektiven gelingt es, die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in den Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu stellen. Dabei ist das biographische Subjekt einerseits als handlungsfähig zu verstehen, andererseits aber auch als in den Kontext von Diskursen und gesellschaftlichen Differenzordnungen eingebunden.

Neben diesem Versuch, die Abhängigkeit und Verwiesenheit unterschiedlicher Ebenen zu beschreiben, stellt die intersektionale Analyseperspektive zudem ein kritisches Analyse- und Reflexionsinstrument dar gegenüber vorherrschenden Differenzkonstruktionen und Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Mit diesem Reflexionsinstrument wird re- und dekonstruierend reflektiert, wie bipolare Einteilungen und damit verbundene Kategorisierungen naturalisierend Differenzen festschreiben und so scheinbare Selbstverständlichkeiten entstehen, die es zu hinterfragen gilt. Dieser Aspekt ist zentral für die Reflexion der eigenen Forschung und wird in Kapitel 3.3.1 noch weiter ausgeführt.

Normalitätskonstruktionen im Kontext von Differenzverhältnissen und deren Bedeutungen aus biographischer Sicht werden auf unterschiedlichen Ebenen dieses Analysemodells wirksam und relevant. Wie diese dort eine Rolle spielen und wie die Zusammenhänge und das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, sozialen Diskursen sowie Subjekt für Normalitätskonstruktionen beschrieben werden können, wird nun diskutiert.

2.5 Zusammenführung – Zur Analyse von Normalitätskonstruktionen auf verschiedenen Ebenen – Heuristische Perspektive der Arbeit

In diesem abschließenden Teil der methodologischen Perspektiven erfolgt nun eine Zusammenführung der verschiedenen theoretischen Zugänge der Arbeit. Dies setze ich in Bezug zum Erkenntnisinteresse der Forschung. Wie eingangs diskutiert, geht es mit den hier entfalteten Theoriebezügen darum, die heuristische Perspektive der Arbeit und den Standpunkt darzulegen, von dem aus ich als Forscher*in die Untersuchung durchgeführt habe.

Gegenstand der Untersuchung sind die Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einen Teil ihres Lebens in der stationären Jugendhilfe verbracht haben. Ziel ist die empirische Untersuchung der Frage, wie hegemoniale Normalitätsordnungen und Diskurse sowie interdependente Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in biographischen Konstruktionen relevant werden. Die Verhältnisbestimmung von Subjekt sowie sozialen und gesellschaftlichen Kontexten und Verhältnissen spielt für die Forschungsfrage eine bedeutende Rolle. Auf diese wird in all den herangezogenen theoretischen Perspektiven eingegangen, wobei hier jeweils etwas andere Gewichtungen vorgenommen werden. Die heuristische Perspektive dient dazu, dieses Verhältnis theoretisch zu bestimmen und dabei eine Perspektive auszuarbeiten, die für die Zusammenhänge sensibilisiert.

Die theoretischen Perspektiven rund um das Biographiekonzept stehen dabei im Zentrum der Heuristik und werden um übergangstheoretische Überlegungen, den Ansatz der Subjektivierung sowie den der Intersektionalität erweitert. Dazu erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der vorigen Kapitelteile, also zu Biographie, Übergängen, Subjektivierung und Intersektionalität in Bezug auf die vorliegende Untersuchung. Darauf aufbauend wird eine Pointierung vorgenommen zur Entfaltung eines verschränkten Verständnisses von Biographie, Macht und Subjekt. In den Ausarbeitungen zu Biographie wurde auf die Bedeutung des Kontextes hingewiesen, in denen Biographien konstruiert werden. Als relevante Kontexte wurden hier auf der einen Seite die gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen sowie Diskurse herausgearbeitet und auf der anderen Seite die konkrete Interviewsituation. Nicht zuletzt ist auch das Leben der Biograph*innen ein Kontext oder der Hintergrund der Erzählung (vgl. Dausien et al. 2016, S. 31). Mit den weiteren ausgeführten theoretischen Perspektiven werden der Kontext der Biographie noch etwas weiter ausdifferenziert und die Verbindungen zwischen verschiedenen Kontextdimensionen hergestellt.

Verbunden mit der biographietheoretischen Perspektive in der vorliegenden Arbeit ist das Verständnis einer »Forschungsperspektive, die ›Biographie‹ als theoretisches Erkenntnismodell nutzt, um die Dialektik von Gesellschaft und Individuum, Struktur und Handeln, Zeitgeschichte und Lebensgeschichte konzeptionell auszudrücken« (Alheit/Dausien 2009, S. 286). Biographie wird hier in einer handlungstheoretischen Perspektive als ein Format verstanden, in welchem Wirklichkeit hergestellt wird und bei welchem eine Orientierung an Normalitätserwartungen, den Erfahrungen im Leben sowie eine Interpretation derselben stattfindet (vgl. Kap. 2.1). Mit der Übergangstheorie können dabei insbesondere die Widersprüchlichkeiten für Subjekte in den Blick genommen werden angesichts vorherrschender Normalitätsvorstellungen von Übergängen ins Erwachsenenalter, die zunehmend nicht mehr für alle gleichermaßen erreichbar und einlösbar sind (vgl. Kap. 2.2). Mit dem Ansatz der Subjektivierung von Butler (vgl. Kap. 2.3) wird davon ausgegangen, dass die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine ge-

wisse Zeit in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, im Horizont unterschiedlicher gesellschaftlicher Normalitätsordnungen Adressierungen erfahren und subjektiviert werden. Das Aufwachsen in stationären Jugendhilfeeinrichtungen findet vor dem Hintergrund hegemonialer Vorstellungen des Aufwachsens in ›der‹ Herkunftsfamilie statt und wird dabei als nicht normal markiert. Sie werden damit also potenziell in eine Subjektposition hineingerufen, die sie als Andere markiert – als Jugendliche im Heim und damit als Jugendliche, die abweichend von Normalitätsvorstellungen aufwachsen. Diese Erfahrung, im Heim aufgewachsen zu sein, ist intersektional mit anderen Normalitätsordnungen und Differenzverhältnissen überlagert.

Damit ist auch die Frage verbunden, aus welcher Sprecher*innenposition heraus Adressierungen, denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausgesetzt sind, vorgenommen werden und mit welcher Legitimität diese Position ausgestattet ist. Ein Interesse der Arbeit besteht auch an subversiven Formen der Aneignung von Diskursen und damit auch an deren Veränderung durch Subjekte.

Aus den hier entfalteten theoretischen Perspektiven der Arbeit lassen sich folgende heuristische, durch die Theorie inspirierte Haltungen und Fragen entwickeln:

- Zunächst einmal folgt daraus die grundlegende Frage danach, wie gesellschaftliche Ordnungen in der biographischen Erzählung relevant werden. Weiterhin wird danach gefragt, welche Adressierungen und möglicherweise auch Praxen der Unterwerfung sich in der biographischen Erzählung zeigen und welche Rolle dabei die Kinder- und Jugendhilfe spielt. In Bezug auf Handlungsfähigkeit[13], die in der Biographietheorie eine zentrale Perspektive darstellt, ergänzen sich beide Perspektiven sehr gut, wenn auch mit dem Ansatz der Subjektivierung der Fokus stärker auf der Verbindung von Handlungsfähigkeit mit gesellschaftlichen Ordnungen liegt.
- Aus dem Ansatz der Subjektivierung folgt für die heuristische Perspektive eine Sensibilisierung für die Performativität von Sprache. Daraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit die Frage, welchen Adressierungen und Anrufungen die befragten jungen Erwachsenen ausgesetzt sind und welche Folgen dies für sie haben kann. Gleichzeitig wird ein Augenmerk auf widerständige Praxen gelegt

13 Wie in den Ausführungen zu Biographie- sowie Subjektivierungstheorie deutlich wurde, unterscheidet sich das Verständnis von Handlungsfähigkeit in beiden theoretischen Zugängen: Wird in der Biographietheorie Handlungsfähigkeit als etwas verstanden, das zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Kontexten entsteht, wird in der Subjektivierungstheorie Handlungsfähigkeit sehr viel stärker in Verbindung mit Prozessen der Unterwerfung gedacht und in Verbindung zu Diskursen, die qua Unterwerfung Handlungsfähigkeit eröffnen. Dies gilt es im weiteren Verlauf der Arbeit mit zu reflektieren und auch kenntlich zu machen, auf welches Verständnis die Interpretationen von Handlungsfähigkeit jeweils rekurrieren.

und darauf fokussiert, auf welche Art und Weise bspw. Diskurse der Kinder- und Jugendhilfe von den Biograph*innen aufgegriffen und inwiefern diese auch durch die Biograph*innen verändert werden.
- Aus der Perspektive der Intersektionalität folgt hierzu ergänzend ein Verständnis, dass Anrufungen mit intersektional verbundenen Differenzkonstruktionen zusammenhängen. So ist bspw. die Adressierung, in der stationären Jugendhilfe ›nicht normal aufzuwachsen‹, verbunden mit anderen Differenzkonstruktionen und Ungleichheitsverhältnissen wie Geschlecht, Ethnizität oder körperbezogenen Differenzen, die sich wechselseitig überlagern und nur in ihrem Zusammenspiel verstanden werden können.
- Zuletzt ergibt sich aus den unterschiedlichen Perspektiven die Frage, wie in der vorliegenden Arbeit die jungen Erwachsenen und deren Biographien repräsentiert werden. Mithilfe der hier herausgearbeiteten Analyseperspektive soll es dabei insbesondere auch darum gehen, auf gesellschaftliche Verhältnisse und Differenzordnungen zu schauen und zu untersuchen, welche Folgen diese für Biographien haben. Hierbei ist es wichtig, in der Darstellung kritisch zu hinterfragen, wie ich in der Forschung mit den subjektiven Re-Konstruktionen umgehe und welche Bilder durch die wissenschaftliche Ko-Konstruktion transportiert werden. Insbesondere in den biographietheoretischen Bezügen und dem Ansatz der Intersektionalität wird auf die Bedeutung der theoretischen Bezugspunkte bei der Analyse hingewiesen bzw. auch auf die Eingebundenheit von Forschung in gesellschaftliche Machtordnungen. Dies bringt die Anforderung mit sich, einen reflexiven Umgang damit zu entwickeln und zu versuchen, den Standpunkt, von dem aus gesprochen wird, sowie die theoretischen ›Normalitätskonstruktionen‹ darzulegen und zu diskutieren. Die Forschung ist dadurch – wie in Bezug auf die Subjekte bereits aufgezeigt – in widersprüchliche Verhältnisse eingebunden. Aufgabe und Ziel sind daher, im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder danach zu fragen und darzulegen, welche methodologischen oder erkenntnistheoretischen Herausforderungen damit zusammenhängen, und auch in der Darstellung der empirischen Ergebnisse auf die Grenzen hinzuweisen, die mit dieser Arbeit verbunden sind.

In Bezug auf die Frage nach den Normalitätskonstruktionen sind dabei analytisch unterschiedliche Ebenen zu differenzieren. Im Teil zur Intersektionalität wurde auf die mehrebenenbezogene Analyseperspektive eingegangen und auf die Unterscheidungen: a) der gesellschaftlichen Bedingungen, b) der sozialen Diskurse und institutionalisierten Praktiken und c) des Subjekts bzw. des subjektiv begründeten Handelns und der subjektiven Orientierungen (vgl. Riegel 2016a, S. 138).

Die Ebenen dieser Perspektive hängen zusammen und bedingen sich gegenseitig. Im Folgenden wird in Bezug auf die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen dargestellt, was hier Normalität auf den unterschiedlichen

Ebenen heißen kann und wie die Zusammenhänge und das Wechselspiel der unterschiedlichen Ebenen konzeptionalisiert werden können. Normalität hängt mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen zusammen, die auf den anderen Ebenen zum Teil reproduziert oder auch modifiziert und transformiert werden. Die Trennungen der Ebenen sind nur modellhaft zu verstehen. Diese werden auch in der folgenden Diskussion sichtbar, da die Zuordnung von Aspekten zu einer Ebene nicht immer trennscharf möglich ist.

Ebene des Subjekts bzw. des subjektiv begründeten Handelns und der subjektiven Orientierungen

Zunächst einmal wird die Ebene *des Subjekts* bzw. *der Biographien* fokussiert. Auf dieser Ebene setzt die Untersuchung an. Mit biographischen Daten wird der Frage nach den Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachgegangen, die eine gewisse Zeit in der stationären Jugendhilfe gelebt haben. Die Frage ist dabei, welche Normalitätskonstruktionen in den biographischen Entwürfen sichtbar werden, welche subjektiven Konstruktionen von Normalität sich zeigen und welche Rolle dies in den Positionierungen, Orientierungen und Deutungen spielt.

Somit findet hier eine Beschäftigung mit Normalitätskonstruktionen aus Subjektperspektive statt. Gleichzeitig ist es aber, wie ich bereits mehrfach dargelegt habe, das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Subjektebene der Arbeit eingebettet in und verbunden mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu verstehen. Hier dient das Konzept der Subjektivierung dazu, ein Verständnis von Subjekten als abhängig von Machtverhältnissen zu entfalten, die erst durch Adressierungen und Anrufungen unterworfen und damit handlungsfähig werden: »Ins Leben gerufen wird das Subjekt […] durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht« (Butler 2001, S. 8). Mit dieser poststrukturalistischen Lesart von Subjekten sind diese also immer mit Macht- und Normalitätsordnungen verbunden. Differenzen sind als bipolare Differenzordnungen organisiert, von denen eine Seite die Norm repräsentiert und die andere Seite als abweichend markiert wird. So entsteht eine hierarchische Ordnung. Die Seite der Norm bleibt dabei oftmals unbenannt und konstituiert sich erst durch die Markierung der Anderen, also derer, die dieser Norm nicht entsprechen (vgl. Lutz/Wenning 2001, S. 19 f.). Hier hat die postkoloniale Theoriebildung (Spivak 1988; Castro Varela/Dhawan 2015) mit dem Konzept von Othering (Spivak 1999) herausgearbeitet, wie ›Andere‹, nicht-westliche Subjekte durch Praxen des Differentmachens konstruiert werden. Audre Lorde beschreibt die ›Mythische Norm‹ in Amerika als »white, thin, male, young, heterosexual, Christian, and financially secure« (Lorde 1984, S. 855). So wird deutlich, dass Subjekte und deren Biographien hier in einem komplexen, von Macht durchzoge-

nen Raum von Normalitätskonstruktionen positioniert werden und sich positionieren.

Gleichwohl werden sie dabei aber nicht nur als Unterworfene verstanden. Vielmehr geht es in der Untersuchung auch explizit um die Handlungsmacht von Subjekten und die Frage, wie sie an der Reproduktion und Veränderung von Normalitätsordnungen im Kontext von Differenzen mitbeteiligt sind:

> »Sie nehmen ihrerseits in ihrem Denken und Handeln auch selbst Bezug auf soziale Differenzen bzw. Differenzkonstruktionen und positionieren sich in den komplexen sozialen Ungleichheits- und Dominanzverhältnissen – u. a. in subjektiver Auseinandersetzung mit vorherrschenden Repräsentationen und Bildern und unterwerfenden und subjektivierenden Praxen der Adressierung, Anrufung und Zuschreibung.« (Riegel 2016a, S. 70 f.)

Hier ermöglicht die intersektionale Analyseperspektive verbunden mit der Perspektive der Subjektivierung ein Verständnis von Biographien als mehrfach verschränkt mit machtvollen Differenzordnungen. So wird also einerseits ein Verständnis von Differenzverhältnissen verfolgt, dass diese nicht isoliert versteht, sondern davon ausgeht, dass sich verschiedene Differenzordnungen überlagern. Andererseits wird davon ausgegangen, dass die Subjektebene, auf der die biographischen Daten der vorliegenden Untersuchung erhoben wurden, verschränkt ist mit den gesellschaftlichen Bedingungen und der Ebene des Sozialen und institutionalisierter Praktiken.

Ebene sozialer Diskurse und institutionalisierter Praktiken

Auf der Ebene von *sozialen Diskursen und institutionalisierten Praktiken* spielen Normalitätskonstruktionen und damit verbundene gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ebenfalls eine zentrale Rolle. So konstatieren Kessl und Plößer für die Soziale Arbeit: »Die Thematisierung von Differenz verweist nämlich auf die Annahme, dass sozialpädagogische Intervention bisher immer als Normalitätsermöglichung und Normalisierung verstanden und in diesem Sinne das Klientenverhalten entlang eines, mindestens im nationalstaatlichen Kontext gültigen, Normalitätsmodells identifiziert wurde« (Kessl/Plößer 2010, S. 7). Dies verweist also auch auf die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen. Diskurse über Armut, Vorstellungen von gesellschaftlich abweichendem Verhalten oder sozialen Problemen (vgl. Groenemeyer 2010) definieren ein Normalitätsmodell, anhand dessen Adressat*innen Sozialer Arbeit hergestellt werden und auch die Ansatzpunkte für die Intervention festgemacht werden. Hier spielen auch ableistische, heteronormative, sexistische, rassistische und klassistische Dominanzordnungen als Hintergrundfolie für die Bestimmung von Normalität oder Abweichung eine Rolle, und Zielgruppen werden auf dieser Grundlage konstruiert.

Im Hinblick auf die Subjektivierung bei Butler soll nochmals an das dortige Diskursverständnis erinnert werden. Diskurse werden dort als produktiv hergeleitet, da sie nicht nur Wirklichkeit beschreiben, sondern Bedeutungen produzieren (vgl. Butler 1993a, S. 129). Diskurse stellen also Wissen her über unterschiedliche Themen, Differenzkonstruktionen sowie Subjekte. Stuart Hall fasst Diskurse als »Aussagen, die eine Sprechweise zur Verfügung stellen, um über etwas zu sprechen – z. B. eine Art der Repräsentation – eine besondere Art von Wissen über einen Gegenstand. Wenn innerhalb dieses Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Er begrenzt ebenso die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann« (Hall 1994, S. 150). Normalitätskonstruktionen und ›Wissen‹ über Subjekte in der Jugendhilfe mit Bezug zu unterschiedlichen Differenzordnungen werden also auf dieser Ebene der Diskurse hervorgebracht. So konnte für Jugendarbeit und Schule in einer qualitativen Studie (Riegel 2016a) gezeigt werden, wie Professionelle im pädagogischen Kontext Bezug zu gesellschaftlich dominanten Diskursen herstellen und damit entlang verschiedener Differenz- und Machtordnungen an der Reproduktion von Ungleichheit und der Konstruktion von (bestimmten) Jugendlichen als Andere mitbeteiligt sind.

In der vorliegenden Arbeit sind keine Daten zur Ebene der Institutionen und der damit verbundenen Praktiken erhoben worden. Vielmehr liegt das Interesse darin, wie aus der Perspektive der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen diese Ebene von hegemonialen Normalitätskonstruktionen, die mit Institutionen und Diskursen zusammenhängen, erlebt wird und auf welche Art und Weise dort Biographien und Subjekte hervorgebracht werden. Weiterhin wird auch (dem Prinzip der Offenheit verpflichtet) rekonstruiert, welche Normalitätskonstruktionen und Wissensbestände über sich selbst in Form von identitären Beschreibungen in den Daten sichtbar werden. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass in den Erzählungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch Interpretationsmuster zur Re-Konstruktion der eigenen Geschichte herangezogen werden, die in der stationären Kinder- und Jugendhilfe erarbeitet wurden. Damit verbunden ist die Frage, wie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe als ›Biographiegeneratoren‹ (vgl. Hahn 2000, S. 100) die Biographien ihrer Adressat*innen mitkonstruieren.

Ebene von gesellschaftlichen Bedingungen

Mit dem Bezug auf die Ebene von *gesellschaftlichen Bedingungen* wird davon ausgegangen, dass Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zur Strukturierung von sozialen Beziehungen und zu sozialer Ungleichheit im Sinne von ungleich verteilten Ressourcen führen. In der Folge werden die Zugangsmöglichkeiten zu bspw. Kapital, Bildungssystem oder Einkommen ungleich verteilt (vgl. Solga/Berger/Powell

2009). Dabei spielen sowohl eine globale Dimension von Herrschafts- und Machtverhältnissen als auch internationale, nationale sowie regionale Dimensionen eine Rolle.

In Bezug auf die vorliegende Untersuchung folgt daraus eine Haltung, die diese Ungleichheitsverhältnisse als Kontext der Daten sieht: »Herrschaft verstehen wir in diesem Sinne als institutionalisiertes, eine gewisse Dauerhaftigkeit aufweisendes, temporär verfestigtes, strukturiertes und strukturierendes soziales Verhältnis, in dem die Möglichkeiten wechselseitiger Einflussnahme (Macht) asymmetrisch verteilt sind« (Mecheril et al. 2013, S. 47). Normalitätskonstruktionen stellen dabei einen Ausdruck von Machtordnungen dar und werden als eine Ordnung verstanden, die das Individuum unterwirft und als Subjekte hervorbringt mit jeweils ungleichen Möglichkeiten (Dausien/Mecheril 2006). An diesen Reproduktionsprozessen sind relevante gesellschaftliche Institutionen wie das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt, Familie und wohlfahrtsstaatliche Angebote beteiligt. Mit einer machtkritischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass Normalitätskonstruktionen und Wissensbestände diese Institutionen strukturieren, die verbunden sind mit ableistischen, heteronormativen, sexistischen, rassistischen und klassistischen Dominanzordnungen (vgl. bspw. Pfahl 2011; Attia/Köbsell/Prasad 2015; Köbsell 2015; Buchner 2018). Auch die stationäre Jugendhilfe ist durch gesetzliche Verordnungen, die bspw. nationalstaatlich den Zugang regeln oder heteronormative Familienvorstellungen herstellen, an der (Re-)Produktion von Normalitätsordnungen und Ungleichheiten beteiligt, die verbunden sind mit hegemonialen ein- und ausgrenzenden Vorstellungen entlang gesellschaftlicher Differenzverhältnisse (vgl. von Langsdorff 2014). Dies kann auch auf das Bildungs- sowie das Übergangssystem übertragen werden, die ebenfalls für die im Zentrum der Untersuchung stehende Zielgruppe relevant sind.

Wie diese theoretischen und methodologischen Überlegungen in die methodische Herangehensweise Eingang gefunden haben, wird im Folgenden dargelegt.

3 Methodische Herangehensweise

Im letzten Kapitel wurden die theoretischen und methodologischen Überlegungen der Studie dargestellt. Dabei wurde eine Heuristik erarbeitet, die biographietheoretische Perspektiven mit dem Konzept der Subjektivierung verbindet und durch den Einbezug von Intersektionalität machtkritisches und dekonstruktivistisches Potenzial erhält.

Im folgenden Teil steht das methodische Vorgehen im Zentrum, das, wie bereits angedeutet wurde, in der Tradition einer rekonstruktiven Methodologie verortet ist. Hierzu wird zunächst kurz auf die Grounded Theory als Forschungsstil eingegangen (vgl. Kap. 3.1). Anschließend wird die Erhebungsmethode des biographisch-narrativen Interviews in ihren theoretischen und praktischen Dimensionen vorgestellt (vgl. Kap. 3.2).

Danach folgt die Diskussion von relevanten Aspekten meines Forschungsprozesses (vgl. Kap. 3.3). Diesen Teil eröffne ich mit dem Thema der Reflexivität in der Forschung, die für den gesamten Prozess relevant war und die auf die Widersprüchlichkeiten eines Forschungsprojektes in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen Bezug nimmt (vgl. Kap. 3.3.1). In den weiteren Teilen stelle ich meinen Feldzugang und das Sampling dar (vgl. Kap. 3.3.2) sowie die Erfahrungen mit der Durchführung der biographischen Interviews (vgl. Kap. 3.3.3). Zuletzt werden das Vorgehen bei der Transkription und Anonymisierung der Interviews (vgl. Kap. 3.3.4) sowie bei der Auswertung der biographischen Interviews dargestellt (vgl. Kap. 3.3.5).

3.1 Grounded Theory als Forschungsstil

Die Grounded-Theory-Methodologie kann als Forschungsstil beschrieben werden, mit dem auf der Grundlage von empirischen Daten Theorien generiert werden. Ein Anspruch der Grounded Theory ist es dabei, der Komplexität der sozialen Welt gerecht zu werden:

> »Soziale Phänomene sind komplex: Also braucht man, um sie zu erfassen, eine komplexe Grounded Theory: Damit ist eine konzeptuell dichte Theorie gemeint,

die sehr viele Aspekte der untersuchten Phänomene erklärt.« (Strauss/Corbin 1996, S. 25)

Ihren Ursprung hat die Grounded Theory in den 1960er-Jahren in den USA. Sie wurde von Glaser und Strauss entwickelt, die u. a. von der Chicago School und dem Symbolischen Interaktionismus beeinflusst wurden (vgl. Clarke 2012, S. 23). Die Grounded Theory gibt dabei Hilfestellungen für den Prozess der Theoriebildung aus empirischen Daten, ohne aber ein genaues methodisches Vorgehen zu definieren (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 32 ff.). In der vorliegenden Forschungsarbeit dient die Grounded Theory dazu, den Forschungs- und Erkenntnisprozess zu strukturieren und das Verhältnis von Theorie und Empirie zu bestimmen.

Das Vorgehen ist dabei induktiv[1], und die so entstehende Theorie wird »in enger Verbindung mit Daten entwickelt« (Strauss 1994, S. 31). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird die Grounded Theory herangezogen zur Entwicklung einer empirisch basierten Theorie zu den ›Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen aus biographischer Perspektive im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter im Kontext von Differenzverhältnissen‹. Diese Theoretisierungen zielen also darauf ab, neue Zusammenhänge in Bezug auf die Bedeutung von Normalitätskonstruktionen aus den Daten zu entwickeln: »Unsere Herangehensweise an die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer *Theorie* und auf den *Daten* liegt, in denen diese Theorie gründet« (ebd., S. 50, Herv. i. O.).

Auf die Bedeutung der theoretischen Konzepte, die an die Empirie herangetragen werden, wurde bereits mit dem Verständnis von Forschung als »Ko-Konstruktionen« (Dausien 2004, S. 321) verwiesen (vgl. Kap. 2.1). Ein Kennzeichen der Grounded Theory ist die Art des Einbezugs von theoretischen Konzepten. Dabei wird der Analyseprozess als ein pendelndes Vorgehen beschrieben zwischen den Daten sowie theoretischen und anderen Formen des Kontextwissens (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 45). Unter Kontextwissen werden das persönliche Erleben von Forscher*innen, Forschungserfahrung sowie Fachdiskurse verstanden (vgl. Strauss 1994, S. 48). Mein Standpunkt als Forscherin wird in Kapitel 3.3.1 im Zusammenhang mit dem Prinzip der Reflexivität in der Forschung diskutiert und machttheoretisch erweitert. Die theoretischen Konzepte der Biographietheorie,

1 In den Darstellungen der Grounded Theory wird der Prozess der Erkenntnisgewinnung explizit als induktiv bezeichnet. In den theoretischen Aufarbeitungen und Diskussionen wird allerdings auf das »induktivistische Selbstmissverständnis« (Kelle 1994, S. 341) der Grounded Theory hingewiesen. So kann insbesondere das Vorgehen in Forschungsarbeiten von Strauss als eher abduktiv bezeichnet werden. Dementsprechend zeigen sich in Bezug auf die Theoriebildung und die Rolle von theoretischen Konzepten deutliche Parallelen zu abduktiven Prozessen (vgl. hierzu Fußnote 18) der Erkenntnisgewinnung (vgl. Strübing 2014, S. 52 ff.).

Übergangstheorie, Subjektivierung sowie Intersektionalität dienen dabei als »Sensitizing concepts« (Blumer 1954), die es ermöglichen, in den Daten Blickrichtungen zu entwickeln und damit mögliche Ansatzpunkte für Aufmerksamkeitsfokusse in der empirischen Analyse zu haben (vgl. hierzu vertieft Kap. 2). Dieses Vorgehen unterscheidet sich grundlegend von Verfahren, die lediglich aus theoretischen Konzepten Hypothesen generieren und diese überprüfen. Vielmehr werden tentativ Fragen entwickelt, die an die Empirie herangetragen werden (vgl. Strübing 2014, S. 30).

Ein weiteres Kennzeichen der Grounded Theory sind die Parallelität von Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung sowie die prinzipielle Offenheit zwischen den verschiedenen Arbeitsschritten (vgl. ebd., S. 14 f.). Im Unterschied zu anderen Methodologien führt dies dazu, dass in Bezug auf den gesamten Forschungsprozess zahlreiche Reflexionen und ausgearbeitete Gedanken vorliegen und nicht nur auf die Auswertung der Daten fokussiert wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 185). Die Grounded Theory bietet Leitlinien für den Forschungsprozess und verweist explizit darauf, dass diese nicht als starre Regeln zu verstehen sind (vgl. Strauss 1994, S. 32 ff.).

Des Weiteren wird der Forschungsprozess durch ein pendelndes Verfahren zwischen Erhebung und Analyse geprägt. Der Forschungsprozess ist damit also durch ein integratives Vorgehen im Wechselspiel von Theorie und Empirie gekennzeichnet (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 37 ff.).

Im Rahmen der Forschungsarbeit wird auch das Grounded-Theory-Prinzip des ›Theoretical Sampling‹ angewandt. Damit wird das Verfahren bezeichnet, bei dem auf einer analytischen Basis Entscheidungen für die Art der als nächstes zu erhebenden Daten gefällt werden (vgl. Strauss 1994, S. 70 f.). Anders formuliert kann gesagt werden, »dass der Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie *kontrolliert*« (ebd., S. 70, Herv. i. O.) wird. Dabei wird nicht vorab definiert, welche Daten erhoben werden, sondern es werden im Prozess laufend Entscheidungen hierfür getroffen.

Insgesamt lässt die Grounded Theory Spielraum für eine gegenstandsangemessene Anpassung des methodischen Vorgehens und dient in der vorliegenden Forschungsarbeit also insbesondere als Orientierung in der Arbeitsorganisation und dem Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Empirie.

3.2 Biographisch-narratives Interview als Erhebungsmethode

Biographie stellt in der vorliegenden Arbeit nicht nur eine bedeutsame theoretische Perspektive dar, sondern es werden Biographien von jungen Menschen, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, zum Gegenstand gemacht. Darüber hinaus wird im vorliegenden Forschungsprojekt, das im Kontext der qualitativ-rekon-

struktiven Forschung verortet ist, auch ein biographischer Forschungsansatz gewählt. Die biographietheoretischen Bezüge, die bereits dargelegt wurden (vgl. Kap. 2.1), sind durch ihre Vielfältigkeit in den Zugängen und Perspektiven geprägt. Damit verbundene biographische Forschungsansätze können ebenfalls als heterogen und vielfältig in Bezug auf ihre damit verbundenen methodischen Zugänge und Perspektiven bezeichnet werden (vgl. Jakob 2010, S. 219 f.). Eine Übersicht über den für die Arbeit gewählten Forschungsansatz wird im Folgenden dargelegt und auch, welches Vorgehen beim biographisch-narrativen Interview herangezogen wurde.

3.2.1 Biographisch-narratives Interview – Theoretische Grundlagen

Rosenthal sieht die Wahl von methodischen Zugängen der Biographieforschung in grundlagentheoretischen Vorannahmen begründet, die die Erforschung von gewissen sozialen Phänomenen im lebensgeschichtlichen Zusammenhang notwendig machen können. So seien soziale Phänomene nur erklärbar, indem sie in ihrer Genese rekonstruiert werden: »Um das Handeln von Menschen verstehen und erklären zu können, ist es notwendig, sowohl die Perspektiven der Handelnden als auch die *Handlungsabläufe* selbst kennen zu lernen« (Rosenthal 2014, S. 178, Herv. i. O.). Die Entscheidung für einen biographischen Forschungsansatz in der vorliegenden Arbeit ist in dem Interesse begründet, aus einer lebensgeschichtlichen Perspektive etwas über die Prozesse herauszufinden, in denen Normalitätskonstruktionen für Jugendliche und junge Erwachsene, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, relevant werden.

Als Haupterhebungsform von biographieanalytischen Methoden im deutschsprachigen Raum hat sich das biographisch-narrative Interview etabliert, das von Fritz Schütze und seinem Umfeld in den 1970er-Jahren entwickelt wurde (Schütze 1979, 1983). Es basiert auf der Hypothese, dass sich autobiographische Selbstpräsentationen am besten in Erzählungen rekonstruieren lassen. So beruft sich Schütze in der Ausarbeitung der Interviewform auf linguistische und erzähltheoretische Forschungen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 31).

Ziel narrativer Interviews ist es, Daten zu generieren, die einen Zugang zu den Erfahrungen und Sinnstrukturen von Subjekten ermöglichen, und dabei dem in der qualitativen Forschung vielfach vertretenen Postulat der ›Offenheit‹ zu folgen. Offenheit meint hier den reflektierten Umgang mit dem Erkenntnisinteresse sowie damit verbundenen theoretischen Perspektiven und Annahmen: »[D]arin besteht eine gewisse Paradoxie –, dass Forschende sich um die Explikation und Aufklärung ihrer Erkenntnisvoraussetzungen bemühen, um diese im Forschungsprozess anschließend zu hinterfragen (zu ›befremden‹, ›einzuklammern‹), was bei entsprechender selbstbezüglicher Reflexion in Grenzen gelingen mag« (Breuer 2010, S. 40). Die Relevanzsetzungen der Befragten sollen im Zentrum des Erhebungsinteresses stehen. Vom Erkenntnisinteresse her werden mit biographischen Forschungsan-

sätzen in einem Prozess abduktiv[2] aus dem empirischen Material neue theoretische Modelle und Erklärungsmodelle für soziale Phänomene herausgearbeitet (vgl. Jakob 2010, S. 222 f.). So dienen die theoretisch-methodologischen Perspektiven der Arbeit, die im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurden, als Hintergrundfolie. Gleichzeitig fungieren die Relevanzsetzungen der Befragten als Ausgangspunkt für die Analysen.

In biographisch-narrativen Interviews werden die Interviewpartner*innen gebeten, etwas zu ihrer Lebensgeschichte insgesamt zu erzählen oder in Zusammenhang mit einem Thema oder einer gewissen Lebensphase. Dabei soll durch die Interviewenden ein Raum geschaffen werden, der den Interviewpartner*innen ermöglicht, in Narrationen ihre Erfahrungsrekapitulationen zu entfalten (vgl. Schütze 1984, S. 78 f.):

> »Das autobiographische narrative Interview erzeugt Datentexte, welche die Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers so lückenlos reproduzieren, wie das im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung überhaupt nur möglich ist. Nicht nur der ›äußerliche‹ Ereignisablauf, sondern auch die ›inneren Reaktionen‹, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern gelangen zur eingehenden Darstellung.« (Schütze 1983, S. 285 f.)

Die Biographieträger*innen werden in der Folge mit ihren Erfahrungen und Deutungen in Bezug auf Ereignisse sichtbar, die sie erlebt haben und zu denen sie sich in Beziehung setzen. Die Verarbeitung und die Deutungsmuster von Interviewten sind dabei der Kern des Interesses. Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen ›äußeren‹ Ereignissen und ihrer ›inneren‹ Verarbeitung wird in der vorliegenden Arbeit mit der Perspektive auf das Konzept der Subjektivierung (vgl. Kap. 2.3) auch in ihren Verbindungen verstanden.

Ziel der Narrationsanalyse sind sogenannte ›Stegreiferzählungen‹, die sich durch eine spontane Rekapitulation der Erfahrungen auszeichnen, ohne vorherige Strukturierung oder Einübung. So soll eine Ausgangslage geschaffen werden, bei der der/die Erzähler*in »keine systematische Ausarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und dann für die Präsentation einüben konnte« (Schütze 1987, S. 237).

---

2 Mit dem Prinzip der »Abduktion«, das auf den pragmatischen Philosophen Charles Sanders Peirce (Peirce 2004) zurückgeht, wird der kreative Geistesblitz von Forscher*innen in das Zentrum des Erkenntnisgewinns gestellt, der angeregt wird durch Überraschendes in den Daten: »Abduktive Anstrengungen suchen nach (neuer) Ordnung, jedoch zielen sie nicht auf die Konstruktion einer beliebigen Ordnung, sondern auf die Findung einer Ordnung, die zu den überraschenden ›Tatsachen‹ passt oder, genauer: die handlungspraktischen Probleme, die sich aus dem Überraschenden ergeben, löst« (Reichertz 2000, S. 284).

Die Stegreiferzählungen können dabei zwar durchaus schon einmal in einem anderen Kontext erzählt worden sein, allerdings wird versucht, »während des Erzählvorgangs die Unmittelbarkeit der Darstellung des Erzählers zu seiner Erinnerung und Erlebnisaufschichtung wiederherzustellen« (ebd.). In Bezug auf die befragten jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrungen ist anzunehmen, dass sie ihre Geschichten bereits öfters in pädagogischen und therapeutischen Settings erzählt und bearbeitet haben. Hier gilt es zu reflektieren, inwiefern diese dem hier postulierten Anspruch der »Unmittelbarkeit« (ebd.) gerecht werden oder inwiefern hier auch gewisse Erzählungen oder eingeübte Deutungen hervorgebracht werden, die stark von pädagogischen oder therapeutischen Institutionen, verstanden als ›Biographiegeneratoren‹ (vgl. Hahn 2000, S. 100), geprägt sind.

Die von Schütze entwickelte Narrationsanalyse weist zahlreiche erzähltheoretische Bezüge auf. Das Ziel biographisch-narrativer Interviews ist es, insbesondere Erzählungen zu evozieren (vgl. Schütze 1981, S. 132 f.) im Unterschied zu Beschreibungen oder Argumentationen. Die Idee dabei ist, dass sich in Erzählungen von erlebten Erfahrungen die Orientierungsmuster des Handelns rekonstruieren lassen (Schütze 1983). Erzählungen sind die sprachliche Übersetzung der Ergebnisse von Erinnerungsprozessen, die durch narrative Interviews in Gang gesetzt werden (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 32).

Über das Verhältnis von Erzählung und Erfahrungen werden in biographieorientierten Forschungsansätzen kontroverse Debatten geführt. Schütze vertritt die These, dass zwischen der konkreten Struktur der Erzählung und der Struktur der Erfahrungsaufschichtung, welche auf den verschiedenen lebensgeschichtlichen Ereignissen basiert, eine Verbindung bestehe:

> »Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie ›analog‹ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär ›digital‹ durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs vermittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phasierungsmerkmale zuschreiben.« (Schütze 1984, S. 78 f.)

Diese sogenannte Homologiethese wurde vielfach kritisiert, wobei insbesondere auf die Gefahren einer einfachen Gleichsetzung zwischen Erzählungen und den konkreten Erfahrungen hingewiesen wurde (Bude 1985; Saake 2006). In dieser Kritik zeigt sich eine Lesart von Schütze, die Erzählungen als das einfache Abbild sozialer Wirklichkeit versteht. Dabei wird teils übersehen, dass Schütze nicht von einem einfachen Abbild der Wirklichkeit spricht, sondern von einer Homologie der Strukturen der Erzählung mit den Strukturen der Erfahrungsaufschichtung (Schütze 1983). Spies unterstreicht, dass Erfahrungen nicht in einem ontologischen Sinne bestehen, sondern nur in »ihrer je gegenwärtigen Repräsentation« (Spies 2010, S. 80), welche dabei auch abhängig sind von gesellschaftlichen Diskursen

oder der Interviewsituation (vgl. ebd.). Rose schlägt vor, eine biographische Erzählung als »*Inszenierung*« (Rose 2012, S. 234, Herv. i. O.) zu verstehen und damit der doppelten Performativität gerecht zu werden, die sich durch den Anlass des Interviews und die sprachliche Darstellung des Interviews ergibt (vgl. ebd.).

Dies unterstreicht auch die Relevanz des Kontextes, vor deren Hintergrund eine Biographie konstruiert wird. Relevante Kontexte sind dabei mit Bezugnahme auf Dausien, Rothe und Schwendowius (2016, S. 31) die Lebensgeschichte (1), der gesellschaftlich-institutionelle Rahmen und damit verbundene Diskurse (2) sowie die Interviewsituation (3). Diese unterschiedlichen Kontexte haben Einfluss auf die Konstruktion von Biographien und sind für die Analyse relevante Bezugspunkte. Mit der damit einhergehenden Betonung des Konstruktionscharakters von Biographien wird deutlich: Biographien sind nicht einfach als Abbild von Wirklichkeit zu verstehen, sondern als Hervorbringung und Mitgestaltung von sozialer Wirklichkeit.

Bei der Konstruktion von Biographien spielen nach Schütze sogenannte kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens eine Rolle. Diese kognitiven Figuren ordnen die Erfahrungsrekapitulation, auf der die biographische Konstruktion basiert. Schütze konstatiert: »Es ist erstaunlich, in welch hohem Ausmaße die narrative Erfahrungsrekapitulation gerade in ihrem ›Wie‹, d.h. in der formalen Struktur ihrer Darstellungsvollzüge eine systematische Geregeltheit und Ordnung aufweist« (Schütze 1984, S. 79). Dieses ›Wie‹ der Erzählung oder deren Ordnungsprinzipien geben Hinweise auf die kognitiven Figuren des Erzählens, und diese helfen bei der autobiographischen Erfahrungsrekapitulation beim Ordnen der »Flut des retrospektiven Erinnerungsstroms« (ebd., S. 80). Folgende kognitive Figuren werden von Schütze differenziert:

- »*Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden Beziehung*« (Schütze 1984, S. 81, Herv. i. O.),
- »*Ereignis- und Erfahrungsverkettung*« (ebd., Herv. i. O.),
- »*Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bindungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse*« (ebd., Herv. i. O.),
- »*Gesamtgestalt der Lebensgeschichte*« (ebd., Herv. i. O.).

Grundlegend für die kognitiven Figuren der Stegreiferzählung ist die Verbindung zwischen der Struktur, die die Erfahrungsorganisation koordiniert, sowie deren Rekapitulation. Diese Erfahrungsrekapitulationen werden in Stegreiferzählungen evoziert, die unvorbereitet dargeboten werden und in biographisch-narrativen Interviews durch geeignete Erzählimpulse in Gang gebracht werden sollen. Bei der Darstellung des Vorgehens (vgl. Kap. 3.3.5) wird gezeigt, wie die kognitiven Figuren bei der Auswertung der biographisch-narrativen Interviews herangezogen werden.

Mit Bezug zur von Labov und Waletzky (1973) ausgearbeiteten linguistischen Erzählanalyse geht Schütze weiterhin davon aus, »daß die Reihenfolge der narrativen Teilsätze der Erzählung der Reihenfolge der berichteten Ereignisse notwendig entspricht« (Schütze 1977, S. 7). Ausgenommen davon sind »Rahmenschaltungen« (ebd.) in Form von konkretisierenden Rück- oder Einblendungen, die diese Chronologie kurzzeitig unterbrechen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Darstellung der Geschichte retrospektiv erfolgt:

> »[A]lle Ereignisse werden vom Geschichtenerzähler vom zentralen Gesichtspunkt eines bereits bekannten End- bzw. Zielzustandes her konstruiert und berichtet. Der Geschichtenerzähler ist in der Position eines Historikers, der die zu berichtenden Ereignisse als vergangene überschaut und deshalb auch um ihre jeweiligen Folgen und ihre jeweilige Bedeutsamkeit weiß.« (Schütze 1977, S. 11)

In Bezug auf die Analyse biographisch-narrativer Interviews folgt daraus, dass die Konstruktion der Biographie immer aus der aktuellen Position heraus erfolgt. Damit beeinflusst also die aktuelle Situation in der Gegenwart der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Art, wie sie ihre Biographie konstruieren und wie sie welche Ereignisse in Verbindung zueinander setzen.

Des Weiteren seien Erzähler*innen gezwungen, eigene Relevanzen in der Darstellung der Biographie zu setzen und Kondensierungen vorzunehmen. In der Folge würden Stellen in der Geschichte hervorgehoben und gewichtet, um die erzählende Geschichte in ihrer Gesamtform verständlich zu machen (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977, S. 188).

Diese erzähltheoretischen Grundlagen werden als Perspektive in der Auswertung (vgl. ausführlich Kap. 3.3.5) herangezogen. Dabei liegt der Fokus in der Analyse stark auf der Biographie als Konstruktion, die von diskursiven Kontexten beeinflusst wird.

3.2.2 Ablauf der biographisch-narrativen Interviews

Der Ablauf von biographisch-narrativen Interviews wird von der Idee geleitet, die Interaktion zwischen Interviewer*in und Interviewten so zu gestalten, dass die Biograph*innen Raum haben, um ins Erzählen zu kommen. So besteht das narrative Interview aus drei Phasen (vgl. Schütze 1983, S. 285 f.):[3] Nach einer Erzählaufforderung folgt in der ersten Phase eine autobiographische Haupterzählung, die mit einer Erzählkoda zum Abschluss gebracht wird. Während der Haupterzählung ist der/die Interviewer*in in der Rolle des/der Zuhörenden. Für die Zuhö-

3 Rosenthal und Fischer sprechen explizit von vier Phasen: Erzählaufforderung, Haupterzählung, erzählgenerierende Nachfragen und Abschluss (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, S. 414).

renden sind sogenannte parasprachliche Signale relevant, die Interesse markieren oder, wenn das Interview ins Stocken gerät, motivieren weiterzuerzählen. Weiterhin macht sich der/die Interviewer*in während der Haupterzählung Notizen, um Aspekte festzuhalten, die er/sie später noch vertiefen wird (vgl. Rosenthal 2014, S. 160). Ziel des ersten Teiles ist es, möglichst lange Erzählungen zu generieren und einen Einblick in die Relevanzsetzungen und Zusammenhänge aus der Perspektive der Biograph*innen zu bekommen.

In der zweiten Phase finden Nachfragen zu ausgewählten Teilen der Haupterzählung statt: »an Stellen der Abschneidung weiterer, thematisch querliegender Erzählfäden, an Stellen der Raffung des Erzählduktus wegen vermeintlicher Unwichtigkeit, an Stellen mangelnder Plausibilisierung und abstrahierender Vagheit […] sowie an Stellen der für den Informanten selbst bestehenden Undurchsichtigkeit des Ereignisgangs« (Schütze 1983, S. 285). Ziel der zweiten Phase ist es, möglichst Narrationen zu generieren (vgl. ebd.). Dabei können bspw. gewisse Lebensphasen nochmals angesteuert oder bestimmte Ereignisse vertieft werden. Vom Stil der Fragen sollten diese möglichst offen formuliert sein und gleichsam nicht zu Rechtfertigungen der Interviewten führen. Bei Themen, die möglicherweise belastend sind, können die Fragen im Konjunktiv formuliert werden (»Könnten Sie vielleicht noch…?«). In der Reihenfolge der Fragen im zweiten Teil sollte möglichst eine Orientierung an der Reihenfolge ihrer Präsentation durch die Erzähler*innen stattfinden (vgl. Rosenthal 2014, S. 162).

In der abschließenden dritten Phase werden Fragen gestellt, die im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben stehen und also exmanent über das bereits Erzählte hinausweisen können. Dabei können auch eher abstrahierende Beschreibungen oder Argumentationen der Biograph*innen hervorgelockt werden, die am »Beschreibungs- und Theoriepotential« (Schütze 1983, S. 285) der Biograph*innen ansetzen.

Gabriele Rosenthal unterstreicht zusätzlich noch die Bedeutung des Abschlusses des Interviews und verweist auf die Notwendigkeit, nicht bei belastenden Themen stehenzubleiben. Hier schlägt sie vor, gemeinsam ›sichere Orte‹ der Biographie anzusteuern oder auch gezielt nach schönen Erlebnissen zu fragen (vgl. Rosenthal 2014, S. 164 f.).

Grundsätzlich knüpft das biographisch-narrative Interview an Erfahrungen der Alltagskommunikation an und hat als Erzählung die Funktion, Gesprächspartner*innen an Konstellationen erlebter Wirklichkeit teilhaben zu lassen. Dabei spielen die Interviewer*innen insofern eine Rolle, als dass sie einen Einfluss darauf haben, welche Informationen sie benötigen, um die Geschichte verstehen zu können (vgl. Schütze 1977, S. 7 f.). Daraus folgt für die Durchführung narrativer Interviews, dass die Interaktion zwischen Forscher*innen und Interviewten zentral ist für die Konstruktion der Geschichte, da hier die Forscher*innen als Adressat*innen der Geschichte mitbestimmen, auf welche Art eine Geschichte

konstruiert wird und mit welchen Informationen diese versehen wird in der Imagination, dass diese für das Verstehen der Geschichte relevant sind. Dies wird im folgenden Teil in der Darstellung des Forschungsprozesses noch stärker vertieft und reflektiert.

3.3 Darstellung des Forschungsprozesses

Die bisherigen Ausführungen waren eher von meinen methodologischen sowie methodischen Prämissen geprägt. Im Folgenden wird nun der konkrete Forschungsprozess dargestellt und diskutiert. Prägend für den Forschungsprozess war das zyklische Vorgehen der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996; Strübing 2014), das als methodologische Grundlage und zur Organisation des Auswertungsprozesses herangezogen wird. In der Folge sind Datenerhebung, Datenauswertung sowie Theoretisierungen miteinander verwoben, und es fallen im Prozess des Forschens zahlreiche Entscheidungen an, z. B. welche Daten als nächstes erhoben werden. Dies führt zu komplexen Prozessen auch zwischen theoretischer und empirischer Beschäftigung, die hier nicht in Gänze abbildbar sind. Vielmehr werden im Folgenden Teile und Aspekte des vorliegenden Forschungsprozesses dargestellt, die für die Nachvollziehbarkeit der Arbeit relevant erscheinen.

In der Darstellung des Prozesses habe ich mich an anderen qualitativen biographischen Studien orientiert (vgl. bspw. Spies 2010; Schwendowius 2015). In Bezug auf den Forschungsprozess gehe ich auf die Notwendigkeit von Reflexivität im Forschungsprozess ein und wie dieser Anspruch in der Arbeit umgesetzt wird (vgl. Kap. 3.3.1). Hierzu diskutiere ich Fragen, die sich auf der Grundlage des theoretischen Hintergrunds der Arbeit stellten, und Überlegungen, die sich vor dem Hintergrund der konkreten Erfahrungen in der Forschungspraxis ergaben.

Die weiteren Teilkapitel ergeben sich aus den unterschiedlichen Tätigkeiten im Forschungsprozess. Hierzu werden die verschiedenen Arbeitsschritte des Forschungsprozesses getrennt dargestellt, die aber in der konkreten Forschungspraxis parallel verliefen und sich zyklisch wiederholten. So gehe ich zunächst auf die Gestaltung des Feldzugangs und des Samplings ein (vgl. Kap. 3.3.2), stelle meine Erfahrungen mit der Durchführung der Interviews vor (vgl. Kap. 3.3.3), beschreibe und diskutiere die Überlegungen zur Transkription und Anonymisierung der Daten (vgl. Kap. 3.3.4) und gehe zuletzt auf die Auswertung der biographisch-narrativen Interviews ein (vgl. Kap. 3.3.5).

3.3.1 Reflexivität in der Forschung

Für rekonstruktive qualitative sozialwissenschaftliche Forschung ist der Anspruch der Reflexivität zentral, da die damit verbundene Erkenntnis grundsätzlich von der Standortgebundenheit und Perspektive der Forschenden abhängt. So wird die Subjektivität der Forscher*innen insofern produktiv zur Erkenntnisgewinnung verstanden, als »dass die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden wird« (Flick/von Kardorff/Steinke 2004, S. 23). In praktizierter Reflexivität sieht von Unger (2014, S. 24) neben deren Bedeutung für die Qualität von Forschungsergebnissen auch ein Potenzial zur Lösung forschungsethischer Probleme. Forschungsethische Fragen betreffen dabei insbesondere die Gestaltung der Beziehung zwischen Forscher*innen und Interviewpartner*innen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Gegenstandskonstitution hat bereits Blumer (2004/1969) auf die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit den Bildern und Vorannahmen von Forschenden über ihren Untersuchungsgegenstand verwiesen. So wird aus der Perspektive des Symbolischen Interaktionismus davon ausgegangen, dass soziale Wirklichkeit interaktiv und kommunikativ hergestellt wird (vgl. hierzu ausführlich Kap. 2.1.1). Die Prämissen von Forscher*innen bestimmen dabei ihr Bild der empirischen Welt und haben einen Einfluss auf die Untersuchung: »Die unumgängliche Aufgabe echten methodologischen Vorgehens ist es, diese Prämissen zu bestimmen und einzuschätzen« (Blumer 2004/1969, S. 347). Die Prämissen stehen in Verbindung mit Konzepten, Alltagsvorstellungen und Anschauungen der Forscher*innen und stellen bei Unkenntnis des Feldes oftmals eher Stereotypen des Forschungsfeldes dar (vgl. ebd., S. 358 f.). Eine zweite Quelle von Bildern über die zu untersuchende empirische Welt entspringt den Bezugstheorien von Sozialwissenschaftler*innen (vgl. ebd.). Ein reflexiver Umgang und ein Offenlegen dieser Vorstellungen der Forscher*innen über ihren Forschungsgegenstand sind daher ebenso notwendig wie letztendlich das Einlassen auf die empirische Welt und eine Orientierung an deren Logik (vgl. ebd., S. 362 f.).

Die im Interpretationsprozess der Forscher*innen entstehenden Konstruktionen werden von Schütz oder in Anschluss an ihn in dieser sozialkonstruktivistischen Perspektive als »Konstruktionen zweiten Grades« (Schütz 1971, S. 6) bezeichnet. Diese Konstruktionen der Forscher*innen sind das Ergebnis ihrer Interpretationen der »Konstruktionen, die im Sozialfeld von Handelnden gebildet werden« (ebd.). Die Konstruktionen ersten Grades der Forschungssubjekte stellen dabei wiederum deren Interpretationen dar, die ihr Handeln leiten. Der Vorgang der forschenden Interpretation ist damit eine Rekonstruktion der Konstruktionen der Forschungssubjekte mit dem Ziel, diese in eine Theoretisierung zu überführen. Wissenschaftliche Rekonstruktionen sind dabei immer nur in der Lage, interpre-

tativ den Sinn zu rekonstruieren – das Ergebnis der Rekonstruktion schafft auch wiederum Konstruktionen von Wirklichkeit, die auf unterschiedliche Art und Weise interpretativ angeeignet werden können. In diesem Verständnis von Forschung ist Reflexivität ein zentraler Bestandteil des Erkenntnisprozesses, um nachvollziehbar zu machen, auf welche Art und Weise im Forschungsprozess Sinn interpretativ hergestellt wird. Hieraus kann auch hinsichtlich forschungsethischer Fragen die Notwendigkeit abgeleitet werden, zu reflektieren, welche Konstruktionen von Wirklichkeit durch die Forschung hervorgebracht werden und mit welchen Folgen dies verbunden sein kann. So gilt es zu prüfen, inwiefern die eigenen Ergebnisdarstellungen vor dem Hintergrund von dominanten Diskursen zu nicht intendierten Lesarten in der Rezeption führen können und so bspw. stereotype Vorstellungen (re-)produziert werden.

Im methodologischen Teil meiner Arbeit im Zusammenhang mit der Ausarbeitung der Heuristik (vgl. Kap. 2) habe ich meine theoretischen Perspektiven dargelegt und diskutiert, welche spezifischen Perspektiven damit jeweils verbunden sind. Hierbei wurde in Bezug auf den Ansatz der Intersektionalität (vgl. Kap. 2.4) auf die Notwendigkeit verwiesen, mit einer dekonstruierenden Haltung Ontologisierungen von Differenzen in der Forschung kritisch zu hinterfragen. Im Forschungsprozess werden in Bezug auf den untersuchten Gegenstand Kategorisierungen und Differenzkonstruktionen vorgenommen: Ich hebe gewisse Differenzkonstruktionen hervor, andere bleiben de-thematisiert oder werden nicht wahrgenommen. Auch dies macht eine selbstreflexive Beschäftigung mit den Differenzziehungen und dem Umgang mit Kategorisierungen in der Forschung nötig. Somit wird deutlich, dass auch aus dieser ungleichheitstheoretischen Denktradition auf die Notwendigkeit von Reflexivität in der Forschung hingewiesen wird. Dieser Aspekt wird nun noch vertieft mit feministischen und postkolonialen Theoriebezügen und in Bezug gesetzt zu Differenzsetzungen und Normalitätskonstruktionen im Forschungsprozess.

(Re-)Produktionen von Differenzen und Normalität im Forschungsprozess – Feministische und postkoloniale Positionen

Mit meinem Forschungsanliegen, Normalitätskonstruktionen in Differenzverhältnissen zu untersuchen, geht auch die Frage einher, welche Herausforderungen sich für die forschende und wissenschaftliche Beschäftigung mit Differenzverhältnissen ergeben. Hier haben Vertreter*innen feministischer Wissenschaftskritik (vgl. bspw. Haraway 1988; Harding 1993; Haraway 1995; Harding 1995) und postkoloniale Theoretiker*innen (vgl. bspw. Said 1978; Spivak 1988, 1999) zentrale Impulse gegeben für die Kritik an einem Wissenschaftsverständnis, das aus einer scheinbar objektiven und neutralen Position heraus maßgeblich an der Reproduktion von Differenz- und Machtverhältnissen beteiligt ist. Denn durch die Produktion von

Wissen werden Normalitätsordnungen hergestellt, reproduziert oder auch infrage gestellt und verschoben.

Der Standpunkt der Forscher*innen und die daraus resultierende Perspektivität spielen bei der Konstruktion des Forschungsgegenstandes eine zentrale Rolle: »That is, the class, race, culture, and gender assumptions, beliefs, and behaviors of the researcher her/himself must be placed within the frame of the picture she/he attempts to paint« (Harding 1993, S. 9). Damit einher geht ein Verständnis von Wissen, das immer nur als situiert verstanden werden kann und als eingebunden in Macht- und Herrschaftsverhältnisse. In Bezug auf feministische Forschung konstatiert Donna Haraway: »Feminist objectivity means quite simply situated knowledges« (1988, S. 581). Dies gilt für Forschung generell. Um die Bedeutung der Situiertheit des eigenen Wissens in den Forschungsprozess einbeziehen zu können, folgt die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung.

Auch Edward Said (1978), ein bedeutsamer postkolonialer Theoretiker, hat in seinen Studien zum *Orientalism* herausgearbeitet, wie in wissenschaftlichen Institutionen des sogenannten ›Westens‹ Wissen über kolonisierte Gesellschaften produziert wird, das imperialistisch geprägt ist und die Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse legitimiert. Damit verbunden ist die hierarchische Konstruktion eines westlichen ›Wir‹, das als dominante Kultur der Gruppe der ›Anderen‹ bipolar gegenübersteht (vgl. Said 1978, S. 1 ff.). Damit wird deutlich, wie Wissenschaft hegemoniale Wissensdiskurse herstellt. Orient und Okzident sind nicht einfach da, sondern sind menschliche Konstruktionen, die als Gegenbilder gegenübergestellt werden und dabei Ausdruck von Herrschaftsverhältnissen sind:

> »To believe that the Orient was created – or, as I call it, ›Orientalized‹ – and to believe that such things happen simply as a necessity of the imagination, is to be disingenuous. The relationship between Occident and Orient is a relationship of power, of domination, of varying degrees of a complex hegemony.« (Said 1978, S. 5)

Gayatri C. Spivak hat sich in ihren Arbeiten u. a. damit beschäftigt, wie postkoloniale Subjekte hergestellt werden, und hat in diesem Zusammenhang den Begriff des Othering geprägt. Diese Praxis des Othering wird von Castro Varela und Dhawan mit »Differentmachen« (Castro Varela/Dhawan 2015, S. 164) übersetzt und als Praxis, die den Kolonialismus und die damit verbundene westliche Hegemonie als soziale Mission legitimiert, bezeichnet (vgl. ebd.). Mit dem Anderen wird das Eigene legitimiert und auch Normalität definiert:

> »Das entscheidende Moment von Othering liegt darin, dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation, eine bestimmte Gruppe erst

> als solche, dann als Andere diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird.« (Riegel 2016a, S. 52)

Wissenschaft ist in die Reproduktion von hegemonialen Diskursen involviert, und es werden Andere in Forschungen und Fachdiskursen produziert und Identitäten wie z. B. ›Care Leaver‹ hervorgebracht. In Bezug auf die vorliegende Arbeit stellt sich zum einen die Frage, wie in der Sozialen Arbeit und in der Kinder- und Jugendhilfe Adressat*innen hervorgebracht werden, und zum anderen, wie auch in dieser Forschungsarbeit über Adressat*innen der Kinder- und Jugendhilfe diese auf eine bestimmte Art konstruiert werden.

Zu Herausforderungen von Reflexivität im konkreten Forschungsprozess

Um dem hier deutlich werdenden Anspruch der Reflexivität gerecht zu werden und um meine eigene Standortgebundenheit zu hinterfragen und damit reflektierend umzugehen, besuchte ich über den gesamten Forschungsprozess Forschungswerkstätten und Auswertungsgruppen. In den Theoriediskursen zu Forschungswerkstätten wird auf die Möglichkeit verwiesen, in der gemeinsamen Forschungspraxis auf erkenntnistheoretischer und methodologischer Ebene Reflexionen durchführen zu können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 49). Eine Idee von Forschungswerkstätten ist es, andere Deutungen und Situiertheiten in die Interpretation einzubeziehen und damit auch »class, race, culture, and gender assumptions« (Harding 1993, S. 9) infrage zu stellen bzw. diese dadurch bewusster zu machen. Dausien sieht in Forschungswerkstätten Orte, in denen explizit Reflexivität eingeübt werden kann in Bezug darauf, wie Methoden, Perspektiven sowie Vorannahmen den Gegenstand mitkonstituieren (vgl. Dausien 2007). Eng verbunden damit ist also die gemeinsame forschende Praxis, in der im gemeinsamen Auswerten die Tätigkeit des Interpretierens erlernt werden kann. Zentral hierbei ist auch das Diversifizieren von Lesarten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 261).

Den Raum von Forschungswerkstätten habe ich zu verschiedenen Zeitpunkten im Forschungsprozess genutzt. Dort konnte ich in unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen Materialstellen oder meine Interpretationen diskutieren. Hierbei wurden zum Teil vielfältige Lesarten entwickelt und meine Interpretationen und Perspektiven irritiert und erweitert. Im Vergleich der unterschiedlichen Forschungswerkstatterfahrungen wurde aber auch deutlich, dass in diesen Interpretationsräumen zahlreiche Dynamiken und Machtordnungen bestehen, die einen Einfluss darauf haben, wie darin gemeinsam interpretiert werden kann. Dies zeigt sich z. B. daran, welche Lesarten aufgegriffen bzw. wieder verworfen werden oder auch welche Lesarten in diesem Raum überhaupt explizierbar erscheinen. Hier spielen auch die Hierarchien und der Status im Wissenschaftssystem eine Rolle und die damit verbundene ›Sprecher*innenposition‹ (vgl. Butler 2006,

S. 78 f.). Eine andere relevante Dimension ist dabei die jeweilige Positionierung der Teilnehmer*innen in klassistischen, rassistischen, sexistischen oder ableistischen Ordnungen, mit denen unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven einhergehen. Darüber hinaus schien es im Rahmen meiner Forschung bedeutsam zu sein, ob und welche Erfahrungen mit Institutionen wie der Jugendhilfe oder der Psychiatrie bei einzelnen Personen in den Forschungswerkstätten vorhanden waren. Sowohl Erfahrungen von Privilegierung als auch von Ausgrenzung können dabei Lesarten nahelegen oder auch verhindern.

Die unterschiedlichen Positionierungen in Forschungswerkstätten und damit verbundene Erfahrungen mit meinem Forschungsgegenstand gingen einher mit unterschiedlicher Verletzbarkeit in Bezug auf die gemeinsame Praxis des Interpretierens. So schien es mir im gemeinsamen Auswertungsprozess, dass eigene Erfahrungen von Ausgrenzung oder bspw. Unterwerfung durch Institutionen und damit verbundene Verletzungen möglicherweise nicht artikuliert werden, da damit auch Scham verbunden sein kann. Insgesamt ist mit akademischen Räumen nach wie vor eine Dominanz von privilegierten Positionierungen und damit einhergehenden Perspektiven verbunden, die insbesondere durch Klassenverhältnisse, verwoben mit rassistischen, ableistischen und geschlechterbezogenen Verhältnissen, geprägt sind.

In meinem eigenen Nachdenken über das Material sowie in der Kommunikation in den Forschungswerkstätten und anderen akademischen Kontexten hat sich dokumentiert, dass junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrungen als Andere konstruiert werden. Dabei wird scheinbar selbstverständlich davon ausgegangen, dass sie, außer als ›Forschungsgegenstand‹, im akademisch geprägten Raum nicht anwesend sind. Auch in akademischen Kontexten, in denen ich Aspekte meiner Dissertation präsentiert habe, wurde mir bewusst, dass ich ein Sprechen (re-)produzierte, in dem die Adressat*innen von Jugendhilfe und ihre Erfahrungen nicht mit den Erfahrungen einer akademisch geprägten Zielgruppe meiner Präsentationen deckungsgleich sind. Als Effekt davon beobachte ich eine Praxis der Abgrenzung von den Interviewten und ein Reden über stationäre Jugendhilfeerfahrungen als die Erfahrung von ›Anderen‹, also als ein »Differentmachen« (Castro Varela/ Dhawan 2015, S. 164). Die damit einhergehende Perspektive auf die Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird auch im Fall von Nazar Sautin (vgl. Kap. 7) in Bezug auf meine Bilder der Zielgruppe der Forschungsarbeit diskutiert. Diese Beobachtung scheint mir insofern bedeutsam, als darin deutlich wird, mit welchen Normalitätskonstruktionen hier in akademischen Diskursen, aber auch in Fachdiskursen der Kinder- und Jugendhilfe über die Adressat*innen nachgedacht wird. Trotz meines Anspruchs, subjektorientiert zu forschen und dabei einen dekonstruierenden Umgang mit Normalitätsvorstellungen einzunehmen, oder wie in Fachdiskursen der Sozialen Arbeit proklamiert wird, ressourcenorientiert zu denken (vgl. Thiersch 2005; 2009), zeigt sich dabei eine defizitorientierte Perspektive auf sogenannte

Care Leaver, mit der diese selbstverständlich außerhalb von akademischen Kreisen positioniert werden. Auch in Bezug auf andere Differenzverhältnisse, die in den Daten relevant werden, wie bspw. Rassismus, Ableismus oder Heteronormativität, stellt sich die Frage, welche Perspektiven hier von mir und in akademisch geprägten Räumen dominant sind und welche Bilder und Perspektiven (re-)produziert werden.

Wie deutlich wird, erfolgen die reflexive Auseinandersetzung mit dem Material sowie der gesamte Forschungsprozess nicht in einem macht- und herrschaftsfreien Raum. Als Konsequenz daraus versuche ich kenntlich zu machen, von welchem Standpunkt aus ich als Forscherin diese Untersuchung durchführe, und die damit verbundenen Folgen zu reflektieren. Die Forschungsarbeit und die damit zusammenhängenden Perspektiven sind, wie bereits mehrfach deutlich wurde, eng mit meiner Positionierung in gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verbunden. Dabei bin ich als Weiße[4] akademische Frau, die in Deutschland als Mehrheitsangehörige sozialisiert wurde und in der Schweiz forscht und arbeitet, in vielerlei Hinsicht in einer privilegierten Positionierung. In Bezug auf Gender und damit verbundene Körper- und Begehrensnormen ist diese Mehrheitspositionierung brüchig. In den Interaktionen mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen scheint auf der Ebene des Ausgesprochenen insbesondere relevant, dass ich als ›Deutsche in der Schweiz‹ und in meiner beruflichen Rolle als Forscherin im Bereich der Sozialen Arbeit wahrgenommen werde. Aufgrund meiner Sprache werde ich als nicht selbstverständlich über den Schweizer Kontext informierte und zugehörige Person wahrgenommen. Dies führt dazu, dass mir teilweise das Schulsystem oder Orte ausführlich geschildert werden, da die Interviewten sich nicht sicher sind, inwiefern mir das bekannt ist. Mit dem Thema Übergänge aus der stationären Jugendhilfe habe ich selbst biographisch keine Berührungspunkte, sondern setze mich damit forschend auseinander. Die konkreten Interaktionen mit den Interviewten werden in Kapitel 3.3.3 noch vertiefend dargestellt. Insgesamt ist anzunehmen, dass ich in den Interaktionen mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Repräsentantin einer privilegierten Perspektive gelesen werde.

Erst im Rahmen der Reflexionen von Diskussionen im Rahmen von Forschungswerkstätten rund um Vorstellungen und Konzepte von Familie wurde mir bewusst, dass mein Aufwachsen in einer Familie mit Perspektiven einhergeht bezüglich des Aufwachsens in der stationären Jugendhilfe. Zuvor hatte sich die Reflexion meiner Positionierung stark auf Gender, Race und Class beschränkt. Diese Verhältnisse hängen zwar auch eng mit Familienverhältnissen zusammen. Das Aufwachsen in einer Familie (im Gegensatz zum (temporären) Aufwachsen

4 Mit der Großschreibung von »Weiß« verweise ich auf die damit verbundene soziale Konstruktion. Hiermit verbunden sind Praxen der Differenzherstellung und gesellschaftliche Ordnungen und Normalitätsvorstellungen, die Weiß positionierte Personen privilegieren.

in öffentlicher Verantwortung der untersuchten Jugendlichen) ist hingegen auch mit zahlreichen Privilegien und selbstverständlichen Normalitäten verbunden. Diese darin deutlich werdende Selbstverständlichkeit einer Kindheit und Jugend im Familienkontext macht sichtbar, wie hegemonial hier Normalitätsvorstellungen gesetzt sind. Diese sind dabei aus meiner in dieser Hinsicht privilegierten Perspektive nicht ohne Weiteres der Reflexion zugänglich. Darin eingelagert ist auch ein undifferenziertes Reden in hegemonialen Diskursen über Familie, das auf Vorstellungen einer Normalfamilie rekurriert, die implizit als bürgerlich, weiß, heterosexuell, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert wird. Diese hegemonialen Diskurse werden zum Teil auch in meinen Auswertungen reproduziert, wenn ich bspw. unkommentiert den Begriff der ›Familie‹ benutze und meine diesbezüglichen Normalvorstellungen reproduziere.

Als Konsequenz dieser ›Situiertheit‹ (vgl. Haraway 1988, S. 581) meiner Wissensbestände habe ich in den Interpretationstexten versucht, kenntlich zu machen, an welchen Stellen möglicherweise meine Positionierung erst gewisse Erzählungen hervorgebracht hat. Dies hat mit den Interaktionen mit den Interviewten zu tun. Ebenso habe ich dies an Punkten in den Interpretationen markiert. Da aber meine Perspektive und meine Normalitätsvorstellungen in vielen Punkten gerade erst durch ihre Selbstverständlichkeit und die darin sichtbar werdende Norm ihre Macht entfalten, sind diese auch nicht ohne Weiteres reflexiv zugänglich. So ist das Markieren meines positionierten Sprechens und Schreibens auch mit Grenzen verbunden.

Neben der starken Fokussierung auf Grenzen, die mit der vorliegenden Forschung in Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verbunden sind, habe ich versucht, Konsequenzen daraus für die Darstellung abzuleiten. Einmal ist daraus eine Beschäftigung mit der Frage entstanden, als ›was‹ im Sinne von ›mit welcher Gruppenkonstruktion‹ ich die untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der schreibenden und forschenden Beschäftigung bezeichne. So ist es in der Kinder- und Jugendhilfeforschung üblich, junge Erwachsene, die eine gewisse Zeit in der stationären Jugendhilfe gelebt haben und im Übergang ins Erwachsenenalter sind, als ›Care Leaver‹ zu bezeichnen (vgl. Kap. 1.2 zur Einführung in die theoretischen Debatten zu Care Leavern). Begründungen für die Konstruktion der Care Leaver als eine Gruppe werden dabei argumentativ in der Regel so eingeführt, dass durch diese Gruppenkonstruktion auf deren Benachteiligung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe aufmerksam gemacht werden kann und sie mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind. So wird in den Forschungen z. B. auf deren Bildungsbenachteiligung, das hohe Armutsrisiko, die Gefahr, obdachlos zu werden, oder auch höhere gesundheitliche Belastungen verwiesen (vgl. bspw. Dixon et al. 2004; Mendes/Snow 2016a). In dieser Konstruktion der Gruppe der Care Leaver und damit verbundenen Forschungen, die auf deren ›poor outcome‹ im Vergleich zu ihren Peers fokussieren, liegt die Gefahr, dass das darin hervorgehobene ›Schei-

tern‹ in Bereichen der gesellschaftlichen Teilhabe in der Rezeption der Ergebnisse schnell als ein individuelles Problem der Personen gedeutet wird. Außerdem ist damit auch eine Homogenisierung der unterschiedlichen Erfahrungen, gesellschaftlichen Positionierungen und Umgangsstrategien von jungen Erwachsenen, die als Care Leaver bezeichnet werden, verbunden. In der Folge werden potenziell andere Differenzkonstruktionen de-thematisiert und unter den gemeinsamen Jugendhilfeerfahrungen subsumiert.

Um Anschluss an die vielfältigen Diskurse über Care Leaver herzustellen, bezeichne ich in der vorliegenden Forschung die befragten jungen Menschen teilweise als Care Leaver. Gleichzeitig habe ich auch der Logik der empirischen Daten folgend andere Differenzkonstruktionen und deren intersektionale Überschneidungen ins Zentrum gerückt, die sich in den konkreten Biographien als relevant zeigen und mit denen andere Bezeichnungen verbunden sind, die sie als Subjekte sichtbar machen. Durch diese unterschiedliche Benennungspraxis der Biograph*innen durch mich als Forscherin soll verhindert werden, dass die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausschließlich als Repräsentant*innen der Gruppe der Care Leaver gelesen werden. Diese Überlegungen zur Bezeichnungspraxis sind auch auf andere Differenzverhältnisse übertragbar und schließen dabei an Überlegungen an, die bereits im Zusammenhang mit der Darstellung der postkolonialen Perspektiven (in Bezug auf die Konstruktion von Anderen) beschrieben wurden. Weiterhin liegt mein Fokus hinsichtlich der Ergebnisse stark auf den institutionellen und strukturellen Barrieren, die in den Daten deutlich werden. Damit einher geht die Intention, mit der Forschung nicht Wissen über Care Leaver zu generieren, sondern vielmehr einen Beitrag zu leisten zum Abbau von unterwerfenden Praxen der stationären Jugendhilfe, die die Handlungsfähigkeit ihrer Adressat*innen einschränken. Gleichzeitig ist aber auch relevant, wie die jungen Erwachsenen mit den Voraussetzungen umgehen und welche Handlungsperspektiven sie entwickeln. Trotz dieser Überlegungen bleibt die forschende Beschäftigung mit dem Thema ambivalent.

Ambivalenzen von narrativen Interviews zwischen Ermöglichung und Zwang

Es hat sich im Laufe der Erhebungsphasen gezeigt, dass die Erhebungsmethode der biographischen Interviews für die Untersuchung von Normalitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Heimerfahrungen, neben all den damit verbundenen Chancen und Möglichkeiten (vgl. Kap. 3.2), auch ambivalente Aspekte aufweist. Biographische Interviews – so die Argumentationen in der Methodenliteratur (vgl. Rosenthal 2014, S. 151 f.) – würden Möglichkeiten eröffnen, die eigene Perspektive zu explizieren. Hierüber bekommen die Befragten einen Raum, in dem die eigenen Schwerpunktsetzungen vorgenommen werden können und auch eine reflexive Selbstvergewisserung durch die biographische Konstruktion stattfinden kann. Ein

weiteres Argument, das dabei angeführt wird, ist, dass mit der Entfaltung einer Biographie die Gelegenheit verbunden sei, sich reflexiv mit der eigenen Geschichte zu beschäftigen. So definiert Fritz Schütze das narrative Interview folgendermaßen:

> »Das narrative Interview ist ein sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren, welches den Informanten zu einer umfassenden und detaillierten Stegreiferzählung persönlicher Ereignisverwicklungen und entsprechender Erlebnisse im vorgegebenen Themenbereich veranlaßt.« (Schütze 1987, S. 49)

Hierbei wird deutlich, dass davon ausgegangen wird, dass das erzählende Subjekt einen Rahmen vorfindet, in welchem es sich präsentieren kann mit der je individuellen Lebensgeschichte. Weitergehend wird darin auch die potenzielle Gelegenheit gesehen, sich wieder an vergessene Ereignisse zu erinnern. In deren Folge können durch die selbstreflexive Beschäftigung auch heilsame Prozesse angestoßen werden (vgl. Küsters 2009, S. 180).[5]

Mit dem Argument, dass biographische Interviews ein Raum für selbstreflexive oder auch heilende Prozesse seien, habe ich mich im Laufe meiner Interviewerfahrungen kritisch auseinandergesetzt. Einerseits wurde mehrfach deutlich, dass die Untersuchungsgruppe nicht das erste Mal die Gelegenheit hatte, die eigene Geschichte zu erzählen. Die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte wird in den Angeboten der stationären Jugendhilfe in unterschiedlichen Formen mittels Biographiearbeit praktiziert (vgl. bspw. Lattschar/Wiemann 2018). So wird in den Analysen deutlich, dass gewisse Lesarten der eigenen Geschichte von pädagogischen Deutungen durchdrungen sind und vermutlich in der pädagogischen Bearbeitung der Geschichte entstanden sind. Andererseits verfügt ein Teil der befragten Jugendlichen über Therapieerfahrungen, und auch dort spielen das Erzählen der eigenen Geschichte und eine reflexive Auseinandersetzung unter therapeutischer Perspektive eine Rolle. So wird bspw. in den biographischen Erzählungen die Bezugnahme auf Störungsbilder als Erklärung von Erfahrungen sichtbar, die darauf hindeuten, dass sie ihre Geschichte schon mehrmals erzählt und sich mit Expert*innen reflexiv damit beschäftigt haben.

Weiterhin berichteten die Interviewten auch davon, dass sie zum Teil schon mehrmals im Rahmen von Forschungsprojekten oder auch Abschlussarbeiten von Studierenden zu ihren Geschichten befragt worden waren. Insbesondere im Interview mit Marion Simoncelli (vgl. Interview E13) zeigte sich Widerstand gegen das

5 Es gibt dabei aber auch Positionen, die auf die Gefahr der Retraumatisierung hinweisen durch biographische Interviews, die durch das Zurückerinnern an potenziell traumatisierende Erlebnisse von z. B. körperlicher, psychischer oder sexualisierter Gewalt provoziert werden können (vgl. Rosenthal et al. 2006, S. 195).

Forschungsprojekt und die Form der Befragung. Die Biograph*in kam nicht ins Erzählen, und es schien so, dass sie die Fragen schnell beantwortete, ohne sich darauf einzulassen. Nachdem ich am Ende des Interviews das Aufnahmegerät abgestellt hatte, wurde von der jungen Frau die Sinnhaftigkeit derartiger Interviews, die sie schon oft erlebt hätte, infrage gestellt. So hob sie hervor, dass sie sich mit der Aufforderung, in ihre Vergangenheit zu schauen, immer problemorientiert adressiert fühle. Hiermit wäre aus ihrer Sicht die Gefahr verbunden, zum einen immer wieder zurückschauen zu müssen in einen Bereich ihres Lebens, den sie mehrfach erzählt und zum anderen auch pädagogisch bearbeitet hätte. Aus ihrer Sicht brächte diese Aufforderung zurückzuschauen für sie aktuell nichts mehr. Sie äußerte vielmehr den Wunsch nach Projekten, die sich für ihre Zukunftsperspektiven interessieren und mit ihren Visionen oder Wünschen beschäftigen.

Diese Rückmeldung knüpfte insofern an meine Erfahrungen mit anderen Interviews an, als ich zum Teil den Eindruck hatte, dass die Biograph*innen im Erzählen und Erinnern an Teile ihrer Geschichte kamen, die sehr schmerzhaft waren. Verbunden mit dem Interview scheint die Aufforderung zu sein, sich zu der Adressierung als Andere, nämlich als Jugendliche, die nicht in der Herkunftsfamilie, sondern in der stationären Jugendhilfe gewohnt haben, zu verhalten. Mit dem Aufenthalt in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung können vielfältige herausfordernde Erfahrungen einhergehen, die teils auch damit zusammenhängen, als nicht ›normal‹ adressiert und stigmatisiert zu werden. Auch werden durch die Aufforderung, sich zurückzuerinnern, Teile ihrer Geschichte in Erinnerung gerufen, wie bspw. Gewalterfahrungen im Elternhaus oder sexueller Missbrauch, die sie auch schon mehrfach pädagogisch oder therapeutisch erinnert und bearbeitet haben. Hier stellte sich mir daher die Frage, ob der Rahmen des Interviews eine Gelegenheit wäre, sich damit reflexiv zu beschäftigen, oder ob ein erneutes Abrufen und Fokussieren auf ihre Vergangenheit eher auch eine Zumutung sein könnte. Auch schien es mir, dass sie in pädagogischen oder therapeutischen Bearbeitungen für sich Erzählungen und Perspektiven entwickelt hatten, die bewusst gewisse Aspekte in der Darstellung nach außen nicht mehr vertiefen. Hier rief ich z. B. bei Elif Yıldız (vgl. Einzelfalldarstellung Kap. 5) durch meine Aufforderung nach der Haupterzählung, bitte noch mehr über ihre Kindheit zu erzählen, stark emotional belastende Erinnerungen wach, über die sie im Interview offensichtlich nicht sprechen konnte. Hier schien mir, dass ich durch meine Aufforderung ihre Strategie, einer epochal gerafften Darstellung mit abstrakten Andeutungen von Gewalt, gestört hätte. Ob mit dieser Interviewerfahrung für sie konkret eine neue reflexive Bearbeitung ermöglicht wurde oder ob ich durch diese Form des Nachfragens nur ein schlechtes Gefühl bei ihr auslöste, weil dadurch ihre Strategie der Normalisierung infrage gestellt wurde, kann ich nicht abschließend beantworten.

In den Rekonstruktionen wird dennoch gleichzeitig deutlich, dass die Interviews teils als Plattform genutzt werden, um insbesondere an die Institutionen

der Kinder- und Jugendhilfe oder auch der Psychiatrie Botschaften zu formulieren und aufgrund der eigenen Erfahrungen daran Kritik zu äußern. Somit eröffnet das Format des biographischen Interviews offensichtlich auch einen Freiraum, um sich zu den Anrufungen des Interviews als ehemaliges ›Heimkind‹ widerständig zu zeigen und hierüber auch handlungsfähig zu sein. Es sind damit also Möglichkeiten verbunden, sich diskursiv zu hegemonialen Normalitätskonstruktionen und damit verbundenen Erwartungen kritisch zu positionieren. Diese widerständigen Praxen können sich auch nonverbal äußern in der habituellen und körperlichen Selbstpräsentation, wie dies im Interview mit Nazar Sautin deutlich wird (vgl. Kap. 7). Zuletzt zeigt sich das auch in widerspenstigen und widerständigen Positionen und Praxen, die sie gelebt haben und von denen sie im Interview berichten.

So würde ich resümieren, dass mit der Aufforderung, die Biographie im Kontext von stationärer Jugendhilfe zu erzählen, einerseits der Zwang einhergeht, sich erneut mit einem Blick in die Vergangenheit und dem Fokus auf die institutionellen Erfahrungen mit der eigenen Geschichte beschäftigen zu müssen. Andererseits sind damit aber auch die Möglichkeit für widerständige Diskurse und widerständige Formen der Sprachpraxis im Interview sowie erzählte widerständige Praktiken verbunden. In Bezug auf den Erkenntnisgewinn der vorliegenden Arbeit kann auch konstatiert werden, dass der gewählte biographische Zugang spannende und erkenntnisreiche Daten ermöglichte. Hier sehe ich für die Wissenschaft ein großes Potenzial für die Beschäftigung mit Biographien, aber nicht zwingend das eingangs zitierte heilende Potenzial für die Befragten.

Ent-Normalisierung im Rahmen des Forschungsprojektes

In den Biographien wird als ein Muster sichtbar, dass die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Erklärung dafür entwickeln, warum sie in der stationären Jugendhilfe waren. Vor diesem Hintergrund will ich hier darstellen, wie die Befragten im Rahmen des Projekts adressiert wurden und welche Konsequenzen damit verbunden sein können; wie also durch die Adressierungen im Forschungsprozess, so meine These, auch bereits eine Ent-Normalisierung[6] stattfand, die dazu beitrug, dass der Schwerpunkt der Darstellung insgesamt auf der Hilfebiographie lag. Unter ›Hilfebiographie‹ kann eine biographische Prozessstruktur verstanden werden, die eng mit den institutionellen Bedingungen und Praktiken der Jugendhilfe, aber auch anderen Institutionen des Hilfe- und Unterstützungssystems wie

6 Unter Ent-Normalisierung werden in dieser Arbeit Prozesse und Markierungen verstanden, mit denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. ihre Familien als nicht der Norm entsprechend markiert werden. Damit einher geht die Zuweisung von abweichenden Subjektpositionierungen. Was unter Normalisierung verstanden wird, wird in Kapitel 1.4 weiter ausgeführt.

Psychiatrie verbunden sind. Der genaue Prozess des Feldzuganges und des Samplings wird im nächsten Kapitelteil vertieft dargestellt (vgl. Kap. 3.3.2).

Der Zugang erfolgte über Einrichtungen der stationären Jugendhilfe in der Schweiz. In der Information für die Einrichtungen stand, dass Jugendliche gesucht würden, die kurz vor dem ›Austritt‹, also dem Übergang aus der Jugendhilfe stünden oder diese bereits verlassen hätten. Weiterhin hatte ich den Kontaktpersonen in den Einrichtungen mitgeteilt, dass sich die Studie mit Differenzverhältnissen beschäftige, wobei hier exemplarisch die Differenzlinien Gender, Migration, soziale Klasse oder zugeschriebene Behinderungen benannt wurden.[7]

In diesen Informationen für die Einrichtungen wird einerseits die Reproduktion der institutionellen Logik sichtbar. Das Interesse an Jugendlichen und jungen Erwachsenen besteht aufgrund ihrer Erfahrungen, eine gewisse Zeit in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung gelebt zu haben. Damit verbunden ist bereits eine Adressierung als Andere, als junge Menschen, die nicht nur in einer Familie aufgewachsen sind. Andererseits wird in der Adressierung auch die Logik der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar, die mit Ein- und Austritten die Biographien strukturieren, mittels derer Zeitpunkte definiert werden, die hier als interessant für die Studie markiert werden.

In meiner ersten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen per SMS formulierte ich als Interesse, dass ich mich in der Studie mit dem »Erwachsenwerden (Ausbildung/Studium, alleine wohnen, …) von jungen Erwachsenen, die im Heim waren«, beschäftige. In dieser Ansprache wird nochmals das Interesse an ihnen unterstrichen als jungen Menschen, die aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Leben in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung interessant sind. Als weiteres Thema ist auch noch der Prozess des Erwachsenwerdens markiert.

Damit werden durch das Forschungsprojekt einerseits Diskurse rund um das Aufwachsen in Heimen aufgerufen, die oftmals sehr problemorientiert sind und die viel mit Abweichung der Normalität des Aufwachsens in einer heteronormativen Kleinfamilie zu tun haben. Mit dem Begriff ›Erwachsenwerden‹ wiederum werden andererseits eine Reihe von Normalvorstellungen von Erwachsenenalter markiert. In Verbindung mit der Institution der Jugendhilfe, die ja eng mit dem Forschungsprojekt verbunden ist, werden potenziell auch Diskurse benannt, die im Zusammenhang mit deren fachlichen Perspektiven stehen und die mit ihrem

7 Ein Interview, das ich für die Dissertation auch nutze, wurde in einem Forschungsprojekt erhoben, das sich explizit mit Jugendlichen mit Migrationserfahrungen beschäftigt hat. Hier wurde in der Ansprache nur auf die Differenzlinie Migrationserfahrung fokussiert. Darauf wird im kommenden Kapitelteil »Feldzugang und Sampling« noch ausführlich eingegangen werden.

Auftrag der Normalisierung zusammenhängen. Weiterhin bestehen dort Diskurse über das Erwachsenenalter, die oftmals unter dem Topos der ›Selbstständigkeit‹ Begründungen liefern, die das Ende der Hilfe legitimieren (vgl. Mangold/Rein 2017, S. 233). Mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive ist zu analysieren, dass hier also zahlreiche Adressierungen und Anrufungen der Interviewpartner*innen stattfinden und damit verbundene Diskurse und Normalitätsvorstellungen aufgegriffen werden. Die Interviewpartner*innen sind dem aber nicht komplett unterworfen. Vielmehr entsteht die Frage, ob und wie sie sich zu den hier aufgerufenen Normen in Bezug setzen (vgl. Rose/Ricken 2018, S. 164 ff.). Diese Adressierungen erscheinen dabei im Rahmen des interessierenden Forschungsgegenstandes unvermeidbar, sind aber reflexiv im Forschungsprozess mitzuführen.

Als weiterer Rahmen für die Biographie sind auch der Interaktionsrahmen zwischen mir als Forscherin und den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen relevant sowie die Frage, welche gemeinsamen Bezugspunkte in der Interviewsituation ausgehandelt werden:

> »Dies geschieht beispielsweise in einer Interviewsituation, in der kulturell vorstrukturierte Deutungsmuster gemeinsam reproduziert, als Ausgangspunkt für ein Bündnis oder zur gemeinsamen Abgrenzung genutzt, aber auch kontrovers umkämpft werden.« (Bereswill/Rieker 2008a)

In den Interaktionen zwischen den Jugendlichen und jungen Erwachsenen und mir als Forscherin waren hier u. a. die Soziale Arbeit und die stationäre Jugendhilfe als geteiltes Deutungsmuster relevant. Als Vertreterin der Hochschule für Soziale Arbeit werde ich als eine Repräsentantin von Sozialarbeiter*innen gelesen. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Jugendlichen selbstverständlich Fachbegriffe, Abkürzungen oder Perspektiven der Sozialen Arbeit in ihren Erzählungen nutzen.

Mit der starken Rahmung durch den institutionellen Kontext der stationären Jugendhilfe infolge des gewählten Zuganges zu den Interviewpartner*innen einerseits und in den Interaktionen im Interview andererseits werden also bereits gewisse Diskurse in Bezug auf Normalität und Abweichung sowie Konstruktionen von sozialen Problemen aufgerufen. Hierbei spielten die Erfahrungen aus ihrer Hilfegeschichte eine Rolle, indem sie auch aufgefordert waren, ihre Geschichten zu erzählen. Damit verbunden sind zudem Erfahrungen mit den Erwartungsstrukturen an die Art und Inhalte der Erzählung, die die Erzähler*innen aus den institutionellen Gesprächs- und Erzählkontexten kennen. So konnte in Studien aus dem Strafvollzug gezeigt werden, dass die Perspektive und sprachlichen Logiken der Bewährungshilfe von den Jugendlichen übernommen werden, um die eigene Besserung zum Ausdruck zu bringen (vgl. Bereswill/Rieker 2008b, S. 422). Dies bietet für die Frage nach Normalitätskonstruktionen die Möglichkeit, in der Art der Darstellung der Biographie auch Rückschlüsse auf dominante Perspektiven der stationären Hilfen zur Erziehung zu ziehen, die sich darin widerspiegeln können.

Reflexionen zur Konstruktion des Gegenstandes im Analysekonzept

Die theoretische und methodologische Rahmung der Arbeit, die in Kapitel 2 entfaltet wurde, dient dazu, das Forschungsvorhaben auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten. Damit verbunden sind Ansprüche auf einer theoretischen Ebene, da hier auf die widersprüchlichen Verhältnisse hingewiesen wird, in denen die Forschung wie auch die Biographien der Care Leaver eingebettet sind. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Reflexion, wie der Forschungsgegenstand der Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Care Leavern bereits durch die Einnahme gewisser theoretischer Perspektiven wie Subjektivierung, Biographie, Übergänge und Intersektionalität mitkonstruiert wird und welche Umgangsweisen damit in der vorliegenden Untersuchung verbunden sind.

Zunächst einmal ist das Anliegen der theoretischen Perspektiven, ein machtanalytisches Verständnis von Biographien im Kontext der stationären Jugendhilfe zu entwickeln. Daraus folgt in der Analyse immer auch eine Sensibilität für Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. So habe ich mit empirischer Offenheit danach gefragt, welche Differenzen in den Biographien sichtbar werden und diese in den Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gestellt.

In der vorliegenden Studie wird auf symbolische Ordnungen Bezug genommen, indem die Personen adressiert werden als Personen, die in einer stationären Einrichtung gelebt haben. Gleichzeitig habe ich im Verlauf des Forschungsprozesses in den Interviews auf Sequenzen fokussiert, in denen Adressierungen und Grenzziehungen sichtbar werden.

Forschung in Differenzverhältnissen steht damit vor unauflösbaren Dilemmata, die nicht auflösbar sind, sondern nur laufend reflexiv zum Gegenstand gemacht werden können. In der Modellierung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses spielt immer auch der Bezug zur theoretischen Rahmung von Normalität eine Rolle. Dausien weist darauf hin, dass diese theoretischen Vorannahmen und damit verbundene Begriffe bereits vor den Feldkontakten bestehen und die Auswahl der vielen möglichen Fokusse in den Daten vorstrukturieren (vgl. Dausien 1996, S. 97 f.).

Forschungsmethodisch habe ich im gesamten Forschungsprozess reflektiert, inwiefern welche Adressierungen im Verlauf der Forschung relevant gemacht und welche Formen der Darstellung der Ergebnisse vorgenommen werden. Insbesondere bei der Ergebnisdarstellung war es mir wichtig, die Biograph*innen nicht vorschnell als Repräsentant*innen von gewissen Gruppen darzustellen, sondern insbesondere auf die Verhältnisse zu fokussieren. Für diese reflexive Haltung im Forschungsprozess war der Begriff der »Kompetenzlosigkeitskompetenz« (Mecheril 2008, S. 32) weiterführend, den Mecheril für die Pädagog*innen im Kontext der Migrationsgesellschaft vorgeschlagen hat. Er meint damit ein »professionelles Handeln, das auf Beobachtungskompetenz für die von sozialen Akteuren zum

Einsatz gebrachten Differenzkategorien gründet und das von einem Ineinandergreifen von Wissen und Nicht-Wissen, von Verstehen und Nicht-Verstehen hervorgebracht wird, ein Ineinandergreifen, in dem die Sensibilität für Verhältnisse der Dominanz und Differenz in einer handlungsvorbereitenden Weise möglich ist« (ebd.). Neben der Fokussierung auf die Verhältnisse ist diese Haltung des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens im Kontext von Wissenschaft ungewohnt, aber vor dem Hintergrund der theoretisch-methodologischen Zugänge zentral, um nicht vorschnell hegemoniale Normalitätsordnungen zu reproduzieren und diese zumindest reflexiv zu hinterfragen. Bei der Reflexion kann es aber nicht darum gehen, die Forschung außerhalb von Machtverhältnissen zu positionieren, sondern den Dilemmata theoretisch und method(olog)isch zu begegnen.

Wertvoll erscheint hierfür auch der biographietheoretische Zugang, der den Biograph*innen die Entfaltung von subjektivem Eigensinn ermöglicht, um nicht vorschnell die eigenen Vorannahmen nur zu bestätigen. Hanses arbeitet heraus, wie in Biographien zwar einerseits Diskurse aufgerufen werden – andererseits können in dem Format des biographischen Erzählens aber auch die Macht des lokalen Wissens sichtbar werden und damit auch Gegenreden zu dominanten gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Hanses 2013, S. 108 ff.) Dies macht deutlich, dass das Format der Biographie auch Handlungsspielräume und Möglichkeiten der Veränderung von Normalitätsordnungen sichtbar machen kann.

Für die Forschungspraxis folgt daraus, dass ich zwar einerseits Normalitätsordnungen und damit einhergehende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse fokussiert habe. Gleichzeitig habe ich aber auch durch das sequenzanalytische Vorgehen in der Auswertung der Biographien sehr stark die Relevanzsetzungen und Themen der Biograph*innen nachgezeichnet, ohne diese gleich analytisch mit Bezug zu meinen heuristischen Perspektiven ausschließlich als Ausdruck von Normalitätsordnungen zu verstehen.

3.3.2 Feldzugang und Sampling

Das Vorgehen beim Sampling für die Dissertation leitete sich aus der Grounded-Theory-Methodologie ab und ist durch die Verschränkung von Erhebung und Auswertung bzw. Theoriegenerierung gekennzeichnet (vgl. hierzu Kap. 3.1). Die Daten wurden in insgesamt drei Phasen erhoben und jede Phase war jeweils vor dem Hintergrund von Hypothesen und ersten Erkenntnissen gestaltet. Die Erhebungsphasen und dementsprechend die Kriterien für weitere Interviews wurden also im Sinne des ›Theoretical Sampling‹ auf der Basis analytischer Entscheidungen gefällt (vgl. Strauss 1994, S. 70 f.).

Für die Erhebung konnten zwei Forschungsprojekte an der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), an denen ich beteiligt war, als Feldzugang genutzt werden. Der Prozess des Feldzuganges wird im Folgenden dargestellt. Im ersten

Forschungsprojekt, das als Praxisforschung angelegt war, ging es um Jugendliche mit Migrationserfahrungen in der stationären Jugendhilfe (vgl. Geisen et al. 2012; Schaffner/Geisen/Rein 2014)[8]. Gegenstand des Projektes waren die Biographien von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen im Kontext der stationären Jugendhilfe. Auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Interviews konnte ich für die weitere Datenerhebung ein Forschungsprojekt entwickeln, das sich mit dem Thema »Diversity in der stationären Jugendhilfe«[9] beschäftigte. Das Projekt verfolgte das Ziel, ein Weiterbildungskonzept für Übergänge aus der stationären Jugendhilfe im Kontext von gesellschaftlichen Differenzverhältnissen zu entwickeln. Darüber hinaus konnte ich im Rahmen des Projekts für das Dissertationsvorhaben die restlichen Daten erheben.

Um den Prozess der Übergänge aus der Jugendhilfe abbilden zu können, entschied ich mich dazu, sowohl junge Menschen zu befragen, die die Jugendhilfe im laufenden Jahr noch verlassen würden, als auch andere, die bereits bis vor fünf Jahren die Einrichtung verlassen hatten.[10] Von einer anfänglichen Fokussierung auf Jugendliche mit Migrationserfahrungen wurde in Bezug auf das Interesse an Normalitätskonstruktionen abgesehen. Hier wurde im Zuge der theoretischen Beschäftigung mit Normalität deutlich, dass diese immer im intersektionalen Zusammenspiel unterschiedlicher Differenzverhältnisse und damit verbundenen Ein- und Ausschlussprozessen zu verstehen ist (Butler 2006). Dies wurde auch durch die Befunde des ersten Interviews unterstrichen, bei dem sich zeigte, dass im Kontext der Jugendhilfe Adressierungen stattfinden, die auf der Grundlage ableistischer Normalitätskonstruktionen Abweichungen herstellen (vgl. Rein 2014). Durch die Erweiterung auf ›Differenzverhältnisse‹ anstelle von ›Migrationserfahrungen‹ wollte ich auch stärker die Öffnung auf unterschiedliche Formen von Ein- und Ausschluss entlang von Differenzkonstruktionen fokussieren. Gleichzeitig ist damit auch positiv verbunden, dass nicht eine ›Gruppe‹ konstruiert wird, sondern stärker das Relationale von Differenzziehungspraktiken und der Fremd- und Selbstverortung ins Zentrum gestellt werden kann.

---

8 Jugendliche mit Migrationshintergrund in der stationären Jugendhilfe. Forschungsbericht. Basel Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, 2011-2013. Projektleitung: Dorothee Schaffner und Thomas Geisen. Projektmitarbeit: Angela Rein und Walter Stotz. Förderung durch Förderfonds HSA FHNW.

9 Das Forschungsprojekt wurde vom Förderfonds der Hochschule für Soziale Arbeit (FHNW) finanziert und hatte eine Laufzeit von 2013 bis 2015. An diesem Forschungsprojekt waren beteiligt: Sarina Ahmed, Dorothee Schaffner (Projektmitarbeit) sowie Angela Rein (Projektleitung).

10 Im Prozess der Datenerhebung wurde die Altersgrenze nach oben hin geöffnet. Für die Einrichtungen, die den Zugang ermöglichten, stand eher im Zentrum, von welchen jungen Erwachsenen sie noch Kontaktdaten hatten. Eine Erweiterung der Altersgrenze erschien auch vor dem Hintergrund von Befunden der Übergangsforschung zur Verlängerung der Übergangsphase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter sinnvoll (vgl. Stauber/Walther 2002).

Der Zugang zu den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfolgte, wie bereits deutlich wurde, über Einrichtungen, in denen die Jugendlichen eine gewisse Zeit gelebt hatten oder in denen sie zum Zeitpunkt der Befragung noch lebten. Diese Form des Zugangs bot sich an, da bislang in der Schweiz noch keine Formen von Selbstorganisation von ›Care Leavern‹ bestehen wie in anderen Ländern. Auch erschien eine rein formale schriftliche Kontaktaufnahme über kantonale Verwaltungen nicht erfolgversprechend, da ich davon ausging, über diesen offiziellen Weg wenig Resonanz der jungen Menschen zu bekommen. Mit dem gewählten Zugang sind allerdings auch Grenzen verbunden, da nur die jungen Erwachsenen erreicht werden, die noch im Kontakt mit den Einrichtungen stehen.

Insgesamt konnten 14 Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus den Kontexten von drei Einrichtungen der stationären Jugendhilfe in der Schweiz durchgeführt werden. Die Dauer der Interviews variiert zwischen 35 Minuten und 1,5 Stunden.

Tabelle 1: Übersicht Sample

	Name	In/After Care	Dauer des Interviews	Alter
1	C4_Blerina Hasani	In Care	1 h 30 min	17
2*	***E1_Elif Yıldız***	***After Care***	***1 h 23 min***	***23***
3	E2_Elena Kägi	In Care	1 h 29 min	19
4	E3_Cihan Duman	In Care	1 h 14 min	18
5	E4_Saskia Amberg	In Care	0 h 52 min	18
6	E5_Zola Diouf	After Care	1 h 12 min	30
7	E6_Marla Brunori	After Care	1 h 15 min	24
8	E7_Songül Demirbas	In Care	1 h 25 min	20
9	E8_Liah Petrovic	After Care	1 h 30 min	24
10	***E9_Celina Schweizer***	***After Care***	***1 h 22 min***	***28***
11	E10_Senait Medhanie	In Care	1 h 03 min	28
12	E11_Sabine Stalder	In Care	0 h 40 min	21
13	***E12_Nazar Sautin***	***In Care***	***1 h 20 min***	***20***
14	E13_Marion Simoncelli	After Care	0 h 35 min	25

* Die gefetteten Interviews werden in der Arbeit als Einzelfälle ausführlich dargestellt.

Neben der bereits dargestellten anfänglichen Fokussierung auf Jugendliche mit Migrationserfahrungen stand zu Beginn der Datenerhebung auch im Zentrum des Interesses, ein möglichst ausgewogenes Verhältnis von Jugendlichen zu haben in Bezug darauf, ob sie kurz vor der Beendigung der stationären Jugendhilfe

(In Care) standen oder diese bereits verlassen hatten (After Care). Die damit verbundene Idee war, auf diesem Weg die Prozesshaftigkeit der verschiedenen Übergänge und deren Verwobenheiten berücksichtigen zu können. Im weiteren Verlauf wurde deutlich, dass sich die biographischen Konstruktionen nicht unterschieden bezüglich des Zeitpunktes des Übergangs, an dem die jungen Menschen befragt wurden, sondern dass vielmehr verbindend im Zentrum der Erzählungen stand, eine Begründung herzustellen, wie sie in die stationäre Jugendhilfe gekommen waren. So machte die Biographie bis zur und in der stationären Jugendhilfe jeweils einen großen Teil der Erzählung aus. Ihr Leben nach der Jugendhilfe wurde hingegen kürzer thematisiert. So zeigte sich im Laufe des Theoretical Sampling, dass andere Aspekte relevanter waren als Vergleichsdimensionen.

Nach dem ersten Interview wurde als zweite Einrichtung eine ausgewählt, die explizit einen Fokus auf differenzsensibles Arbeiten hat und mit Mädchen bzw. jungen Frauen arbeitet. Da es ja auch um Normalitätskonstruktionen geht, die in institutionellen Kontexten hervorgebracht werden, erschien das interessant, da hier potenziell andere Praxen der Begleitung von Übergängen bestehen. Die befragten jungen Frauen waren unterschiedlich positioniert in Bezug auf Gender und Begehren. Dennoch erschien es sinnvoll, um die Varianz zu erhöhen, noch explizit nach männlichen Jugendlichen zu suchen. Allerdings konnte nur ein Interviewpartner gefunden werden, da mir zwei potenzielle Interviewpartner absagten. Der Fall Nazar Sautin zeigte sich aber für die Forschung als zentral und wird daher auch ausführlich als Einzelfall dargestellt. Neben Geschlecht und Migrationserfahrungen konnten auf diesem Weg des Samplings unterschiedliche Positionierungen in Bezug auf Klassenverhältnisse, Bildungsabschlüsse sowie Ability der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erzielt werden. Das theoretische Sampling spielte neben der Erhebung auch im Prozess der Auswertung eine zentrale Rolle, um die Reihenfolge und Intensität der Interviews entlang von analytisch begründeten Fragen und Kriterien zu bestimmen. Die Begründungen für die Auswahl der drei Einzelfälle als Eckfälle wird in den Einzelfalldarstellungen in Kapitel 4 noch weiter ausgeführt.

3.3.3 Erfahrungen mit der Durchführung der biographischen Interviews

Meine Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen erfolgte nach ihrer Entscheidung, an der Befragung teilzunehmen, und ihrer Zustimmung, dass ihre Kontaktdaten an mich weitergegeben werden dürfen. Danach hatten wir zunächst per SMS Kontakt und anschließend in der Regel telefonisch. Bei dieser ersten Kontaktaufnahme mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen informierte ich sie über die Forschung, die Art des Interviews und die Anonymisierung, und wir trafen Verabredungen über Ort und Zeitpunkt. Den Prozess der ersten Kontaktaufnahme dokumentierte ich. Bei den ersten Kontaktaufnahmen wurde wenig nachgefragt

und mir schien, dass mein Interesse als Forscherin an ihren Geschichten zu einem Machtgefälle beitrug.

Die Intervieworte, für die sich die Jugendlichen entschieden, variierten und waren teilweise in Räumen der Hochschule, in den Einrichtungen oder auch in Cafés oder Bars. Bei den Treffpunkten in Cafés oder Bars zeigte sich, dass diese Orte eine Bedeutung hatten für die Selbstinszenierung der Jugendlichen. Atmosphärisch funktional waren die Treffen an der Hochschule. In der stationären Jugendhilfe wurde nochmals der Bezug zum Ort der Jugendhilfe expliziter, und trotz Bemühungen durch die Einrichtungen, einen ruhigen Raum zur Verfügung zu stellen, kam es zu kurzen Störungen und Zwischenkommunikationen mit Betreuer*innen oder anderen Jugendlichen.

Als Motivation für eine Teilnahme am Interview war interessant, dass manche formuliert hatten, mir gerne »*helfen*« zu wollen mit einem Interview. Dies verdeutlicht, dass sie meine Angewiesenheit auf ihre Erzählungen für die Untersuchung wahrnahmen. Für die Interviews erhielten die Jugendlichen eine Aufwandsentschädigung von 50 CHF. Bei der Auszahlung des Betrages wurde mehrmals formuliert, dass das aus ihrer Sicht nicht nötig sei und dass sie durch das Interview einen Beitrag zur Forschungsarbeit leisten wollen.

Bei der Gestaltung der Treffen gab es jeweils eine kurze Phase des Ankommens, in der die Verpflegung organisiert wurde und wir uns im Raum installierten. Meine Rolle variierte hier je nach Ort, an dem wir uns trafen. Diese Phase war eher kurz, danach gab ich Informationen zum Projekt und Erklärungen zum Interview. Weiterhin fragte ich nochmals explizit danach, ob sie irgendwelche Fragen hätten, bevor das Interview begänne. Wie auch schon in der Darstellung der ersten Kontakte am Telefon stellten die Jugendlichen und jungen Erwachsenen hier wenig Rückfragen, und die Stimmung schien oft etwas angespannt. Dies mag auch daran liegen, dass der Rahmen und die Gesprächssituation außergewöhnlich waren und für die Interviewten nicht ganz klar war, was auf sie zukommen würde.

Für mich als Interviewerin war an diesem Punkt auch vor dem Hintergrund von Interviewerfahrungen eine Anspannung vorhanden, da zum Teil sehr herausfordernde Geschichten erzählt wurden und diese für die Erzähler*innen sichtbar mit Belastungen zusammenhingen. In diesen Situationen war mir die Rolle als Interviewerin unangenehm, die interessiert ist an Erzählungen und mit der Frage nach der Lebensgeschichte nach Ereignissen ›bohrt‹, die schmerzlich sein können für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

In der Gestaltung des Interviews orientierte ich mich an der bereits explizierten Struktur von narrativ-biographischen Interviews (vgl. Kap. 3.2). Vor der Eingangsfrage wies ich nochmals auf die Vertraulichkeit und Anonymisierung des Interviews hin und fragte, ob für sie vor diesem Hintergrund nun eine Aufzeichnung des Interviews in Ordnung wäre. Einer Aufzeichnung stimmten alle zu. Die Anre-

de variierte zwischen ›Du‹ und ›Sie‹; das entschieden entweder ich jeweils situativ oder auch die Interviewten in der Art, wie sie mich ansprachen.

Meine Eingangsfrage[11] lautete mit Variationen wie folgt:

> *Wie ich schon gesagt hatte, geht es mir um Ihre/deine gesamte Lebensgeschichte, all die Erlebnisse, die dir einfallen. Ich werde Sie/dich dabei nicht unterbrechen und mir lediglich ein paar Notizen machen, um später ein paar Nachfragen zu stellen … Also jetzt möchte ich Sie/dich bitten, sich/dich zurückzuerinnern und Ihre/deine Lebensgeschichte zu erzählen, du kannst anfangen wo du willst … wie so nach und nach eins zum anderen gekommen ist…*

Auf die Eingangsfrage folgte in der Regel eine Aushandlungsphase, in der bspw. über den Beginn der Geschichte gesprochen wurde oder, im Kontext von Jugendlichen mit eigenen Migrationserfahrungen, darüber, ob sie auch zu ihrer Zeit vor der Schweiz etwas erzählen sollen. Dies verweist möglicherweise auf Erfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Zusammenhang mit rassistischen Ordnungen, in denen hegemonial der nationale Kontext der Schweiz ins Zentrum gerückt wird und andere Erfahrungen systematisch wenig Berücksichtigung finden. In den Interaktionen während der Haupterzählung werden Bemühungen von mir als Interviewerin sichtbar, durch parasprachliche Signale die Erzähler*innen darin zu unterstützen, weiterzuerzählen. Auch kam es in zwei Fällen zu kurzen Unterbrechungen, weil die Erzähler*innen offensichtlich durch die Erinnerung an gewisse Aspekte ihres Lebens vorübergehend den Faden verloren. Hier versuchte ich, die Situation zu durchbrechen, indem ich ihnen etwas zu trinken gab und besprach, ob sie noch weitererzählen wollten. Nach dieser kurzen Pause erzählten die Erzähler*innen weiter ihre Geschichte, und es schien für sie in Ordnung zu sein.

Es zeigte sich, wie bereits angedeutet, dass trotz der Offenheit der Eingangsfrage die Rahmung durch das Forschungsinteresse und die damit verbundene Adressierung als Jugendliche mit Jugendhilfeerfahrungen evozierten, dass im Kern der Erzählungen ihre Geschichte stand, wie sie zu Adressat*innen der stationären Jugendhilfe wurden und wie sie diese wieder verließen bzw. verlassen würden. Strukturiert wurden die Erzählungen also insbesondere durch unterschiedliche Phasen der Hilfe, verwoben mit anderen normallebenslaufbezogenen Prozessen wie schulischen und beruflichen Übergängen. Weniger im Zentrum standen soziale Beziehungen jenseits ihrer Familie oder Professionellen. Diese werden aber im Nachfrageteil erwähnt und auch als bedeutsam bewertet, was darauf verweist, dass dieser Aspekt ihrer Biographie offensichtlich im Zusammenhang mit ihrer Hilfegeschichte ausgeklammert wird. Die Haupterzählungen sind oftmals über viele Phasen hinweg sehr beschreibend und teilweise stark gerafft, und es schien bei einigen, dass sie ihre Geschichte nicht das erste Mal erzählten und daher auch

11 Der Interviewleitfaden ist im Anhang der Arbeit zu finden.

bereits viele eigentheoretische Deutungen von Erfahrungen und Erlebnissen in die Geschichte einflochten. Dies wird im Auswertungsteil nochmals vertieft werden.

Nachdem die Erzähler*innen mit einer ersten Haupterzählung fertig waren, fragte ich – wie in biographisch-narrativen Interviews üblich – vertiefend zu bereits erzählten Ereignissen nach. Oftmals gelang es hier, dass die Erzähler*innen stärker ins Erzählen kamen. Im zweiten Teil der Nachfragen standen mit dem Forschungsvorhaben verbundene Fragen im Zentrum, wie zu den Übergängen ins Erwachsenenalter, zur konkreten institutionellen Unterstützung in der stationären Jugendhilfe oder zu anderen Formen der sozialen Unterstützung. Zusätzlich gab es Fragen nach ihren Zugehörigkeiten und Zukunftsperspektiven. Ganz zum Schluss fragte ich offen, ob sie noch etwas Abschließendes sagen wollten, für was sie bislang im Interview keinen Raum gehabt hätten. Gegen Ende des Interviews war meine Strategie, belastende Themen und Erfahrungen zu verlassen. Dies gelang durch den Teil zu ihren Perspektiven und Wünschen für die Zukunft sehr gut und insgesamt durch den exmanenten Nachfrageteil, der stark auf die Gegenwart fokussiert war.

3.3.4 Transkription und Anonymisierung

Alle Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und danach transkribiert. Bei der Transkription findet eine Aufbereitung in eine schriftliche Form statt, auf deren Basis die Auswertungen aufbauen. Die Transkription ist bereits mit ersten Interpretationen verbunden. Es ist nicht möglich, hier ein genaues ›Abbild‹ des Gesprächs zu erstellen, sondern es werden vielmehr auf der Grundlage des Forschungsinteresses Entscheidungen getroffen (vgl. Rose 2012, S. 233, 265; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014; Thoma 2018, S. 96). Es finden eine Selektion und Abstraktion bei der Transkription statt, und es kann niemals der Gesprächsverlauf mit all seinen Facetten wiedergegeben werden (vgl. Deppermann 2008, S. 41). Vor dem Hintergrund, dass die Interviews mehrheitlich[12] vom Schweizerdeutschen in Standard- bzw. Schriftsprache übersetzt wurden, spielt die Frage nach der Interpretation im Rahmen der Transkription eine zentrale Rolle, was im Folgenden kurz diskutiert wird.

Die Sprache des Interviews war häufig zu Beginn des Interviews Gegenstand der Aushandlung, da ich keinen schweizerdeutschen Dialekt spreche. Es kann aber auch damit zusammenhängen, dass potenziell Unsicherheit darüber besteht, welche Sprache in der Situation des Interviews angemessen ist. In der Deutschschweiz besteht eine sogenannte Diglossie, also eine Zweisprachigkeit mit funktionaler Differenzierung zwischen Standard- und Umgangssprache. Der Dialekt stellt die Um-

12 Es gab im Sample auch eine junge Frau, deren Eltern aus Deutschland waren und die mit mir schriftdeutsch sprach.

gangssprache dar, und Hoch- bzw. Schrift- oder Standarddeutsch kommen eher beim schriftlichen Ausdruck, in Bildungseinrichtungen und bei der öffentlichen Kommunikation zum Einsatz (vgl. Scharloth 2006).[13] Ganz dichotomisch können die beiden verwandten Sprachvarietäten allerdings nicht getrennt werden, da die Grenzen der zum Einsatz kommenden Sprache in der Deutschschweiz variieren und in Bewegung sind, wenn z. B. in Neuen Medien eine dialektale Schriftlichkeit Eingang findet (Siebenhaar 2005). Interviews als gesprochene Form des sprachlichen Ausdrucks sind aber eher der dialektalen Ausdrucksform zuzuordnen für Menschen, die diese Sprachen sprechen können. Gleichzeitig kann aber der damit verbundene formale Rahmen des Interviews auch Assoziationen zu Situationen in Bildungsinstitutionen wecken und damit möglicherweise das Standarddeutsch als angemessene Sprache nahelegen. Um einen möglichst freien und ungezwungenen Rahmen zu ermöglichen im Interview, in dem es um den Ausdruck des eigenen Erlebens und Erfahrens geht, erschien es mir relevant, dass die Interviewten die Möglichkeit haben, schweizerdeutsch zu sprechen, auch wenn ich als Interviewerin die Sprache nicht spreche. Exemplarisch für die Aushandlung über die Sprache ist folgende Sequenz aus einem Interview:

> *E: Mmh ((räuspert sich)) (.) ähm::: (1) dann fange ich am besten bei meinen Eltern an [schweizerdeutsch gesprochen], ähm also ist gut wenn ich schweizerdeutsch rede? [hochdeutsch gesprochen]*
> *I: Ja ja ja. (E1; 22-24)*

Die Erzählerin beginnt das Interview schweizerdeutsch und vergewissert sich dann, ob es in Ordnung sei, so zu reden. Die Nachfrage kann, wie bereits diskutiert, auf die Vermutung hindeuten, dass die Interviewerin kein Schweizerdeutsch versteht, oder auch auf eine Unsicherheit hinweisen, welche Sprache im Format des Interviews erwünscht ist. Da sie aber im Vorgespräch bereits schweizerdeutsch gesprochen hat, deutet dies eher daraufhin, dass sie in diesem Moment unsicher ist, welche Sprache für das Interview angemessen ist.

Da ich als Forscherin aus Deutschland die unterschiedlichen Dialekte des Schweizerdeutschen zwar mehrheitlich verstehe, aber dennoch nicht in den feinen sprachlichen Nuancen deuten kann, war eine Übersetzung ins Standarddeutsche bei der Transkription notwendig. Weiterhin ist mit der Übersetzung auch das Ziel verbunden, die Rezeption der Studie im deutschsprachigen Raum zu erhöhen. Die Transkription wurde von einer Person durchgeführt, die schweizerdeutsch

13 Auffallend bei den Diskursen über Sprachen in der Deutschschweiz ist, dass dabei oftmals eine hegemoniale Perspektive vertreten wird und die reale Mehrsprachigkeit in der Schweizerischen Migrationsgesellschaft keine Berücksichtigung findet. Vielmehr wird der Dualismus Standard- vs. Schriftsprache verhandelt und zum Gegenstand gemacht und dabei Schweizerdeutsch bzw. Standarddeutsch zur sprachlichen Norm deklariert.

spricht und mit der Sprachsituation in der Schweiz vertraut ist. Allerdings wurden auch dabei Grenzen der Verstehbarkeit sichtbar, die durch die großen dialektalen Differenzen zustande kommen.

Bei der Transkription für die vorliegende Arbeit fand eine Orientierung am TiQ-Verfahren[14] statt, das im Rahmen von Gruppendiskussionsverfahren entwickelt wurde (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 164 ff.). In Bezug auf das Problem der Übersetzung wurde zusätzlich Code-Switching, also das Wechseln zwischen Schweizerdeutsch und Standarddeutsch, als Stilmittel markiert. Bei einzelnen Begriffen, bei denen es schwierig erschien, einen passenden schrift- bzw. standarddeutschen[15] Begriff zu finden, wurde der schweizerdeutsche Begriff in eckigen Klammern angefügt. Die Erklärungen zum Transkriptionssystem sind im Anhang der Arbeit zu finden. Die Interviews aus dem Sample wurden alle vollständig transkribiert. In einem Fall (Saskia Amberg) wurde allerdings eine Ausnahme gemacht, da das Interview von mir hinsichtlich meines Erkenntnisinteresses als ›nicht gelungen‹[16] bewertet wurde.

Nach der Transkription der Interviews fand eine Anonymisierung der Daten statt. Die Anonymisierung ist vor dem Hintergrund der Bedeutung von Datenschutz in der qualitativen Forschung zentral. Die Nutzung der Daten wurde mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen jeweils besprochen und sie gaben eine schriftliche Einverständniserklärung dazu. Die Anonymität der Daten wurde durch die Ersetzung von Namen, Institutionen sowie Orten durch Pseudonyme hergestellt. Hierbei wurde darauf geachtet, dass damit verbundene Sinngehalte und Informationen bestehen bleiben. Dieser erste Schritt der Anonymisierung dient dazu, ein leichtes Erkennen der mit den Fällen verbundenen Personen zu verhindern (vgl. Reichertz 2016, S. 169). Allerdings bleiben nach diesem Schritt dennoch Aspekte bestehen, die Rückschlüsse auf den Fall zulassen können. Vor diesem Hintergrund wurden markante Teile der Biographien, die aber nicht zentral für die Analyse waren, so abgeändert, dass ein Rückschluss auf die Person erschwert wird, und auch Teile weggelassen, die zwar für den Erkenntnisgewinn interessant wären, aber die Gewährleistung der Anonymität offensichtlich infrage stellen würden.

---

14 TiQ steht für »Talk in Qualitative Social Research« und ist in der rekonstruktiven Sozialforschung weit verbreitet. Es werden dabei Lautstärke, Intonation, Betonungen, Pausen, Überlappungen sowie parasprachliche Äußerungen im Transkript festgehalten (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 164 ff.).

15 Die Bezeichnung ›Schriftdeutsch‹ ist in der Schweiz im Alltag gebräuchlich. Allerdings würde in der Linguistik in diesem Zusammenhang eher der Begriff Standarddeutsch oder Standardsprache als Unterscheidung zu dialektalen Ausdrucksweisen gewählt werden (vgl. Thoma 2018, S. 27 f.).

16 Das Interview ist über weite Strecken beschreibend und argumentierend und erschien daher für die Fragestellung nicht weiterführend.

3.3.5 Auswertung der biographischen Interviews

Bei der Auswertung der Interviews habe ich mich an den Überlegungen von Schütze (vgl. 1983) orientiert, diese aber in Bezug auf das Erkenntnisinteresse erweitert. Diese Erweiterung umfasst die ungleichheits- und differenztheoretische Kontextualisierung der Arbeit und die mit dem Ansatz der Subjektivierung verbundene Perspektive auf diskursive Rahmungen und damit verbundene Normalitätsordnungen. Relevante Aspekte der Auswertung basieren auch auf den bereits in Kapitel 3.2 ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen von biographisch-narrativen Interviews.

Schütze schlägt sechs Auswertungsschritte vor, die nacheinander zu durchlaufen sind (vgl. ebd., S. 286 ff.).[17] Eine bedeutsame Rolle spielt hierbei das Prinzip der Sequenzialität (vgl. ebd., S. 284 ff.). Weiterhin liegt der Fokus in der Analyse schwerpunktmäßig auf den Einzelfällen und dem Vergleich verschiedener Fälle. Die Theoretisierungen schlägt er als letzten Schritt in der Analyse vor (vgl. Schütze 1984, S. 112 ff.).

In meiner Analyse habe ich nicht alle Interviews gleich intensiv ausgewertet. So wurden drei Interviews als Einzelfälle einer ausführlichen Fallrekonstruktion in Anlehnung an die von Schütze vorgeschlagenen Schritte unterzogen. Die drei Fälle erschienen ergiebig in Bezug auf mein Erkenntnisinteresse und repräsentieren unterschiedliche Varianten der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen. Für diese drei Interviews wurden die Auswertungsschritte komplett durchlaufen. Die weiteren Fälle habe ich formal analysiert und laufend als Kontrastfälle hinsichtlich bestimmter Themen oder Dimensionen ausgewertet und so in die Analyse einbezogen. Weiterhin habe ich auch nicht alle sechs Auswertungsschritte durchlaufen, sondern Modifikationen vorgenommen, die im Zusammenhang mit meinem Erkenntnisinteresse stehen. Der Prozess der Auswertung wird im Folgenden skizziert.

Formale Analyse

Alle Interviews wurden zunächst als Grobanalyse einer formalen Analyse unterzogen, die Schütze als ersten Auswertungsschritt vorschlägt. Dieser Analyseschritt zielt auf die Herausarbeitung der Textstruktur ab (vgl. Schütze 1983, S. 286, 1984, S. 112 ff.). Hierzu wird eine Segmentierung der Daten vorgenommen. Diese Segmentierung erfolgt durch die Differenzierung von Textsorten (vgl. Kap. 3.2.1). Dabei werden die drei Darstellungsformen Erzählen, Beschreiben sowie Argumentieren unterschieden (vgl. Schütze 1984, S. 80). Weiterhin werden sogenannte Rah-

17 Die sechs Auswertungsschritte lauten: 1. formale Textanalyse, 2. strukturelle und inhaltliche Beschreibung, 3. analytische Abstraktion, 4. Wissensanalyse, 5. kontrastive Vergleiche, 6. Konstruktion eines theoretischen Modells (vgl. Schütze 1983, S. 286).

menschaltelemente (bspw. ›und dann‹, ›danach‹) oder Pausen berücksichtigt. Auch inhaltliche Gesichtspunkte spielen bei der Segmentierung der Datentexte eine Rolle (vgl. Schütze 1983, S. 286). Als Ergebnis dieses Auswertungsschrittes wurde von allen Interviews eine tabellarische Übersicht hinsichtlich der Inhalte und Struktur erstellt. Hierbei bezog ich das gesamte Interview ein. Das Ergebnis der formalen Analyse bietet einen Überblick über die Struktur und Inhalte der Interviews und ist auch für die späteren vergleichenden Analysen hilfreich. Auf der Grundlage der formalen Analyse wurden auch biographische Kurzporträts erstellt.

Strukturelle Beschreibung

Als nächster Schritt der Auswertung folgte die »strukturell inhaltliche Beschreibung« (ebd.), mit der neben dem ›Was‹ auf das ›Wie‹ der Darstellung der Biographie fokussiert wird. Der Schritt zielt auf die Herausarbeitung der Prozessstrukturen des Lebenslaufs wie bspw. Höhepunkte, Ereignisverstrickungen oder auch Wandlungen (vgl. ebd.). Hierzu werden in einem Line-by-line-Verfahren die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ereignissen sowie der Haltung der Biograph*innen, und wie sich diese verändert, herausgearbeitet (vgl. Dausien 1996, S. 129). Hier sind auch die bereits dargestellten kognitiven Figuren der Stegreiferzählung (vgl. Kap. 3.2.1) bedeutsam. Durch die in den Biographien bestehenden Dynamiken, die zum Teil durch familiäre und institutionelle Erfahrungen entstehen, hat sich die zweite kognitive Figur in der Analyse als hilfreich erwiesen, in der es um die »Darstellung lebensgeschichtlich relevanter Zustandsänderungen des Biographieträgers und seiner entsprechenden Ereignisverstrickungen« (Schütze 1984, S. 92) geht. Da aber auch der soziale Kontext relevant ist als Ort, an dem Adressierungen stattfinden, lag die Aufmerksamkeit auch auf der dritten kognitiven Figur der sozialen Welt als Orientierungsrahmen für biographische Prozesse (vgl. ebd.).

In der Detaillierung der Stegreiferzählung unterscheidet Schütze weiterhin auf der einen Seite eine tendenziell »ereignisraffende, *die Lebensepochen als Ganzheiten skizzierende Lebensdarstellung*« (ebd., S. 89, Herv. i. O.), in der eher zusammenfassend über den Lebensablauf erzählt wird. Auf der anderen Seite sieht er eine »*dramatische ereignisbezogene Lebenslauferzählung* mit der detaillierten szenischen Darstellung von Situationshöhepunkten« (ebd., S. 90, Herv. i. O.)

Um die Prozessabläufe in ihrem Stellenwert im Rahmen der Biographie einordnen zu können, ist »*die Erfahrungshaltung, die der Biographieträger den Ereignisabläufen gegenüber einnimmt*« (ebd., S. 92, Herv. i. O.), relevant. Diesen Haltungen gegenüber Erlebnissen sind dabei vier mögliche Formen der Prozessstrukturen zugeordnet: *erstens* das biographische Handlungsschema, *zweitens* das institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, *drittens* Verlaufskurven und *viertens* Wandlungsprozesse (vgl. ebd.): »[M]it der Orientierung an einer bestimmten Prozeßstruktur des Lebensablaufs für eine bestimmte Zeitperiode der Lebensgeschichte hat sich der

Erzähler für eine übergreifende Form der Verknüpfung der Ereignisse und Erfahrungen in einer durchlaufenden Erlebniskette, die für diesen Zeitraum gültig ist, entschieden« (ebd., S. 93). Unter einem biographischen Handlungsschema ist eine eher planende Haltung des Biographieträgers zu verstehen, und die erzählten Erfahrungen stellen dann die Umsetzung oder auch das Scheitern bei der Umsetzung der eigenen Pläne dar (vgl. ebd., S. 92). Mit den Handlungsschemata verbunden ist eine Grundhaltung, die in die eigene Handlungsfähigkeit vertraut. Bei der Prozessstruktur des institutionellen Ablaufmusters sehen sich die Biograph*innen einem institutionellen »Erwartungsfahrplan« (ebd.) ausgesetzt, der bestimmend für sie erscheint. In ihrer Grundhaltung wird eine Orientierung an diesen institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen deutlich, und »der Erfahrungsablauf besteht dann in der rechtzeitigen, beschleunigten, verzögerten, behinderten, gescheiterten Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte« (ebd.). Mit Verlaufskurven konzeptionalisiert Schütze eine Grundhaltung der Machtlosigkeit gegenüber Ereignissen, die die Biograph*innen »überwältigen« (ebd.). Hier erleben sich die Biograph*innen einer machtvollen Ordnung unterworfen. Mit Wandlungsprozessen werden schließlich Veränderungen der »Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.) gefasst, die auch letztendlich in einem selbst verursacht sein können (wie beim biographischen Handlungsschema), wobei Wandlungsprozesse den Biograph*innen eher überraschend erscheinen (vgl. ebd.).

Die hier dargestellten Prozessstrukturen zeigen also »die systematischen Haltungen des Biographieträgers zum Erfahrungsstrom seiner Lebensgeschichte […] sie ordnen systematisch Phasen der Lebensgeschichte unter generelle Erfahrungsprinzipien« (ebd., S. 93). Da die Biograph*innen der vorliegenden Untersuchung alle über Erfahrungen mit der Institution der Kinder- und Jugendhilfe verfügen, waren insbesondere Prozessstruktur, Handlungsschema und institutionelles Ablaufmuster als Analyseperspektive weiterführend und damit verbunden die Frage, inwiefern die Biograph*innen ihre Erfahrungen selbstbestimmt deuten und sich dabei als handlungsfähig interpretieren oder inwiefern sie sich als institutionellen Abläufen unterworfen erleben.

Im Rahmen der strukturellen Beschreibung habe ich bereits die Wissensanalyse (Schütze 1983, S. 286) durchgeführt, die Schütze als getrennten nächsten Schritt vorschlägt. Hierbei werden Vergleiche zwischen den aktuellen Perspektiven und Eigentheorien sowie den erzählten Handlungen und Ereignissen vorgenommen.

Weiterhin habe ich, ergänzend zu den von Schütze erarbeiteten Werkzeugen zur Interpretation von Biographien, auf die sensibilisierenden Konzepte zurückgegriffen, die im methodologischen Teil der Arbeit ausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 2). Ziel dieser weiteren Abstraktion der Datentexte ist es, die Interviews in analytischere Kategorien zu fassen. Die Heuristik dient dabei dazu, eine Sensibilität zu haben für den Zusammenhang von Subjekt, Subjektivierung, Differenzen und Macht in biographischen Übergängen. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie in

den Biographien auf Normalität Bezug genommen wird. Es stellt sich auch die Frage, wie sich die Befragten in Beziehung zu Normalitätsordnungen setzen und welche Subjektivierungsprozesse sichtbar werden. Hier wurde in Verbindung mit der dritten kognitiven Figur von Schütze ein Augenmerk auf die Erzählungen zu den sozialen Kontexten in der Biographie gelegt, da diese Kontexte potenziell Orte sind, an denen die erzählenden Subjekte Adressierungen ausgesetzt sind, die ihre Subjektposition und damit verbundene Umgangsstrategien mitbestimmen. Hier interessieren Erzählungen zum Peerkontext, zur Familie und zu ihren institutionellen Erfahrungen. Hinsichtlich der institutionellen Erfahrungen werden insbesondere Erzählungen zu (pädagogischen) Interaktionen oder zu Übergängen in und aus Institutionen analysiert. In Verbindung mit der Heuristik der Arbeit stehen die folgenden Fragen, die in diesem Auswertungsschritt an das Material gestellt wurden (diese wurden bereits in der Einleitung der Arbeit angeführt):

- Wie werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen sowie mit diesbezüglichen Zuschreibungen konfrontiert? Welche gesellschaftlichen Ordnungen werden hierbei relevant?
- Welche Anrufungen, Adressierungen und Grenzziehungsprozesse lassen sich aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen rekonstruieren? Welche Rolle spielen dabei Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe?
- Wie greifen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen diese Adressierungen auf und wie positionieren sie sich dazu?
  - Inwiefern zeigen sich hierbei Unterwerfungspraxen in dem Sinne, dass Adressierungen bekräftigt werden?
  - Inwiefern zeigen sich widerständige Praxen im Sinne von Veränderungen oder Verschiebungen?
  - Inwiefern werden Adressierungen und damit verbunden Diskurse der Kinder- und Jugendhilfe von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufgegriffen?

Das Ergebnis des Auswertungsschrittes der strukturell inhaltlichen Beschreibung sind Interpretationstexte, die im weiteren Verlauf noch weiter verdichtet und einer vergleichenden Analyse unterzogen werden.

Analytische Abstraktion

In diesem letzten Schritt der Einzelfallanalysen habe ich die feinteilige Arbeitsweise der strukturellen Beschreibung wieder verlassen, mit dem Ziel der Ausarbeitung der »biographischen Gesamtformung« (Schütze 1983, S. 286). Hier spielt weiterhin auch das ›Wie‹ der biographischen Selbstpräsentation eine Rolle, da das In-Erinnerung-Rufen der Erlebnisströme »nicht nur durch *Darstellungsinhalte*, son-

dern auch durch *die Art, wie von Informanten die Darstellung vorgenommen wird*« (Schütze 1984, S. 78, Herv. i. O.), geprägt wird. Hierzu werden die zu den einzelnen Sequenzen herausgearbeiteten Strukturaussagen miteinander in Verbindung gesetzt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 236).

In diesem Schritt werden das Besondere des Falls hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen konturiert und Dimensionen herausgearbeitet für den Fallvergleich. In Verbindung damit stehen auch bereits eine deutliche Abstraktion und Verdichtung der Fälle.

Vergleich und fallübergreifende Theoretisierungen

Ein Prinzip der Grounded Theory ist die Praxis des ständigen Vergleichens in der Forschungsarbeit. Diese Praxis ist die Grundlage für die Entwicklung von theoretischen Konzepten (vgl. Strübing 2014, S. 15). Auch beim Verfahren des Theoretical Sampling spielt die Frage des Vergleichs eine Rolle bei der Auswahl weiterer Daten (vgl. Strauss 1994, S. 70 f.). In diesem Sinne spielte die Praxis des ständigen Vergleichens im Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit eine bedeutsame Rolle, um auf diesem Wege die verschiedenen Variationen von Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen herauszuarbeiten. Im Prozess der Auswertung und Theoretisierung wurde dabei deutlich, dass als eine zentrale Vergleichsdimension zwischen den Fällen die Phasen, die sich durch die Übergänge in die und aus der stationären Jugendhilfe ergeben, eine zentrale Rolle in der Konstruktion ihrer Biographie spielten. Aus diesem Grund wurden auch die Darstellungen der Einzelfälle so strukturiert. Dies war vor dem Hintergrund überraschend, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Teil bereits vor bis zu zehn Jahren die Institution der Kinder- und Jugendhilfe verlassen hatten. In ihren Darstellungen war aber ihre Biographie so eingeteilt, dass es eine Phase gab vor der stationären Jugendhilfe, in der sie Ursachen anführten, die dazu geführt hatten, dass sie in die stationäre Jugendhilfe kamen, die Zeit in der Institution und die Zeit danach (bei denen, die kurz vor dem Auszug aus der Jugendhilfe waren, fehlt die Phase danach).

Zuletzt wurden auf dieser Basis auf fallübergreifender Ebene Theoretisierungen und Verallgemeinerungen herausgearbeitet. Mit diesem Schritt verbunden ist die Entwicklung eines theoretischen Modells, das es erlaubt, die zentralen Dimensionen (Strukturen und Prozesse) der Ergebnisse der einzelnen Fälle zur hegemonialen und sozialen Bedeutung von Normalitätskonstruktionen – verstanden als dominante gesellschaftliche Ordnungen – im Kontext von Differenzverhältnissen abzubilden. Wie bereits dargestellt, geht es mir in diesem Schritt auch insbesondere darum, auf fallübergreifende Bedingungskonstellationen aufmerksam zu machen, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene mit Jugendhilfeerfahrungen zu tun haben, und weniger darum, typisierend Aussagen zu ihnen als Person oder als Gruppe ›der‹ Care Leaver zu treffen.

Teil III

Empirische Analysen

4 Einführung in die Einzelfallanalysen

Im Folgenden werden drei Einzelfälle ausführlich dargestellt. Durch diese Form der Ergebnispräsentation in Einzelfällen, die in der Biographieforschung Tradition hat, kann die Komplexität der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in ihrer biographischen Dimension näher beleuchtet werden.[1]

Das Vorgehen führt dazu, dass auch Aspekte der Fälle in den Blick geraten, die nicht primär mit der Fragestellung in Verbindung stehen, aber für die biographische Selbstpräsentation relevant sind. Dieser doppelte Fokus war auch in der Analyse fest verankert: einerseits eine Fokussierung auf die Fragestellung und die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen und andererseits das Prinzip der Offenheit. In einem ersten Schritt habe ich mich stark von der Logik des Materials leiten lassen (vgl. Kap. 3.3.5). Die Einzelfallanalysen repräsentieren einen komplexen Auswertungsprozess, der jedoch aus Darstellungsgründen linear und in bestimmte Themen gegliedert ist.

Die Auswahl der Einzelfälle begründet sich im Prinzip der maximalen Kontrastierung. So wurden auf der Grundlage der vorgenommenen Feinanalysen aller Fälle aus dem Sample sukzessive drei Eckfälle identifiziert, die kontrastreich hinsichtlich der biographischen Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen sind. Somit ermöglichen die Fälle einen Einblick in die Variationsbreite der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen. Im Fall von Elif Yıldız wird das Spannungsfeld zwischen Ent-Normalisierung, Handlungsfähigkeit und einer stark normalisierenden Form der Konstruktion der Biographie deutlich (vgl. Kap. 5). Bei Celina Schweizer hingegen zeigt sich eine problemorientierte Darstellungsweise (vgl. Kap. 6). Im Fall von Nazar Sautin wiederum wird eine biographische Konstruktion in zwei Teile sichtbar, in welcher der Biograph seine Heimgeschichte vom Rest seines Lebens abtrennt und sich hierüber auch selbst normalisiert (vgl. Kap. 7).

---

1 Als exemplarische Arbeiten, an denen sich auch die Darstellungsform der Einzelfälle in der vorliegenden Arbeit orientiert, sind die Forschungen von Bettina Kleiner (2015), Dorothee Schwendowius (2015) und Tina Spies (2010) zu nennen.

Die Einzelfalldarstellungen stellen weiterhin auch die Grundlage dar für den Fallvergleich (vgl. Kap. 8), der im zweiten Teil der empirischen Analysen erfolgt. Im Fallvergleich werden auch weitere Fälle aus dem Sample der Studie hinzugezogen.

Vom Aufbau her beginnen die biographischen Falldarstellungen mit einem Überblick über unterschiedliche Rahmungen der biographischen Erzählungen, die als Kontexte einen Einfluss auf die Biographien haben. Hierfür wird zunächst ein kurzer Überblick über den Fall in Form eines biographischen Kurzporträts gegeben. Das biographische Kurzporträt basiert auf den lebenslaufbezogenen Ereignissen, die aus der biographischen Erzählung rekonstruiert wurden. Damit entstanden diese Daten auf der Grundlage der subjektiven Rekonstruktionen der Lebensgeschichten durch die Biograph*innen und wurden dann für die Erstellung des biographischen Kurzporträts aus der Erzählung herausgearbeitet und in eine Lebenslauflogik transferiert. Vor diesem Hintergrund dient das Kurzporträt dazu, einen Überblick über lebenslaufbezogene Ereignisse aus der Erzählung zu geben, ohne dass diese dabei als ›objektive‹ Tatsachen zu verstehen sind. Vielmehr nimmt das biographische Kurzporträt Bezug zur Folie des Lebenslaufs, womit in der Darstellung und Hervorhebung von Ereignissen und dem Auslassen von anderen Erfahrungen auch normalbiographische Vorstellungen reproduziert werden.

Nach dem Kurzporträt erfolgt eine Darstellung der Anbahnung des Interviews. Die Anbahnung des Interviews wird auch als Kontext des Interviews verstanden, da hier gewisse Diskurse aufgerufen und in sozialer und kommunikativer Hinsicht situative Grundlagen geschaffen werden, die einen Einfluss darauf haben, wie und was erzählt wird. Danach gebe ich einen Überblick über das ›Wie‹ der Konstruktion des Interviews und den Interviewverlauf. Als letzten Teil der Darstellung der Rahmungen der biographischen Konstruktion wird eine Feinanalyse der Anfangssequenz des Interviews vorgenommen mit dem Fokus auf den Interaktionen zwischen Interviewerin und Biograph*innen und den damit verbundenen sozialen und kommunikativen Bedingungen.

Die Ergebnisdarstellung der Haupterzählung folgt der Logik der Prozessstruktur (vgl. Schütze 1984, S. 93) der Interviews. Es hat sich gezeigt, dass bei der Strukturierung der Biographien die Tatsache, dass die jungen Menschen in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind, eine zentrale Rolle spielt. So wurde deutlich, dass in allen Biographien der zentrale Fokus der Haupterzählung auf der Beschreibung liegt, wie die Biograph*innen in die stationäre Jugendhilfe kamen. Aus diesem Grund erfolgt in der Betrachtung der Einzelfälle eine Einteilung in die ›Biographie bis zur Jugendhilfe‹ und ›in der stationären Jugendhilfe‹.

Neben diesen beiden Phasen, die Teil aller Falldarstellungen sind, werden noch jeweils fallbezogen weitere Aspekte vertieft, die sich aus der Logik des jeweiligen Falls in Bezug auf die Fragestellung ergeben. In der Darstellung der Phase ›Biographie bis zur Jugendhilfe‹ wird die sequenzielle Logik des Interviews übernommen. Bei der Darlegung der anderen Teile wird partiell mehr auf eine inhaltliche Logik

der Darstellung fokussiert, wobei nicht alle Stellen im Interview in ihrer Sequenzialität herangezogen werden. Wo es passend war, wurden auch Abschnitte aus dem Nachfrageteil zur Ergänzung mit in die Interpretation einbezogen. Zur Verdichtung der Fälle werden jeweils zentrale Aspekte der einzelnen Kapitelteile in resümierenden Zwischenergebnissen zusammengefasst.

5 Falldarstellung Elif Yıldız
Zwischen Handlungsfähigkeit und Zum-Opfer-gemacht-Werden

5.1 Rekonstruktion biographischer Ereignisse – Biographisches Kurzporträt

Elif Yıldız steht zum Interviewzeitpunkt kurz vor ihrem 23. Geburtstag. Sie wurde in der Großstadt A als drittes Kind geboren. Ihre Schwester ist vier Jahre und ihr Bruder ein Jahr älter. Ihre Eltern kamen beide unabhängig voneinander als Arbeitsmigrant*innen in die Schweiz. Dort lernten sie sich kennen und heirateten kurz darauf. Über ihre Kindheit und frühe Jugend erzählt Elif Yıldız wenig, erwähnt aber kurz, dass sie sich mit ihren Geschwistern zu dritt ein Zimmer geteilt habe. In Bezug auf die Schule hebt sie hervor, dass sie aufgrund ihrer guten Leistungen ins Gymnasium gekommen sei.

Ab ihrem 16. Lebensjahr lebt Elif Yıldız in der stationären Jugendhilfe. Sie entscheidet sich nach einer gewalttätigen Eskalation durch ihren Vater und ihren Bruder dazu, sich Hilfe zu holen und ruft bei der Leiterin des Sozialdienstes der Polizei an. In der Folge wird sie zunächst im Kinderspital in einer Beobachtungsstation notuntergebracht und kommt dann in die Beobachtungsstation Baumstraße. Von dort geht sie schließlich ins Zentrum Storchengasse, eine Einrichtung für weibliche Jugendliche. Dort verbringt sie fünfeinhalb Jahre, bis sie im Alter von 21 Jahren ihre Ausbildung abschließt.

In der Folge des Übergangs ins Heim durchlebt Elif Yıldız eine Krise. Sie fühlt sich im Gymnasium mit den anderen Peers, welche sie als wohlbehütet wahrnimmt, nicht wohl und zieht sich immer mehr aus den sozialen Zusammenhängen am Ort der Schule zurück. Sie fängt an zu kiffen und bleibt der Schule regelmäßig fern. Nach einem Krisengespräch zur schulischen Situation mit Rektorin, Klassenlehrer und Bezugsperson entscheidet sie sich, das Gymnasium zu verlassen. Im Anschluss daran startet sie ein einjähriges Praktikum in der Pflege und beginnt danach eine Ausbildung zur ›Fachangestellten Gesundheit und Pflege‹ (FAGE

auf EFZ-Niveau[1]). Parallel dazu macht sie die Berufsmaturität[2]. Während ihrer Ausbildung wechselt sie aufgrund fehlender Anleitung die Praxiseinrichtung und schließt die Lehre dann erfolgreich ab. Nach dem Lehrabschluss zieht sie im Alter von 20 Jahren aus der Einrichtung Storchengasse aus und mit ihrem damaligen Freund zusammen. Parallel dazu arbeitet sie als ›Fachangestellte Gesundheit und Pflege‹ in einer Einrichtung für ältere Menschen und absolviert erfolgreich die eidgenössische Maturität[3], mit dem Ziel, an der Universität studieren zu können. Nachdem sie sich von ihrem Freund getrennt hat, zieht sie wieder bei ihren Eltern ein in das Zimmer ihrer Schwester, die kurz zuvor ausgezogen ist. Zum Interviewzeitpunkt sucht Elif Yıldız zusammen mit einer Kollegin aus der Wohngruppe Storchengasse eine Wohnung. Weiterhin plant sie, im kommenden Sommer Deutsch und Geschichte auf Lehramt zu studieren, mit dem Wunsch, einmal als Lehrerin am Gymnasium zu unterrichten.

5.2 Anbahnung des Interviews und Reflexion der Interviewsituation

Wie bereits in Kapitel 3.3.2 dargestellt, erfolgte die Anfrage an die jungen Menschen über Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Auch Elif Yıldız wurde über die Einrichtung, in der sie zuletzt gelebt hat, angesprochen, ob sie Interesse an einem Interview habe. Nach ihrer Einwilligung nahm ich per SMS Kontakt mit ihr auf. In der SMS schrieb ich, dass ich mich für das *»Erwachsenwerden«* von jungen Erwachsenen interessierte, die in Heimen aufgewachsen sind, und ich sie daher gerne zu ihrer *»Lebensgeschichte«* und ihren *»Erfahrungen«* befragen würde.

Auf die SMS-Nachricht antwortete sie mir innerhalb von fünf Minuten und schlug gleich für den nächsten Tag einen Interviewtermin vor. Die schnelle Antwort, ihre Formulierung *»ich stehe ihnen gerne für ein Interview zur Verfügung«* sowie das Angebot eines zeitnahen Termins drücken grundsätzlich ihre Bereitschaft aus, an der Forschung teilzunehmen und zeugen von einer Motivation oder einem Anliegen, ein Interview zu geben und von den eigenen Erfahrungen zu berichten.

---

1 In der Schweiz werden Berufslehren auf zwei Niveaus angeboten: das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) bezeichnet drei- oder vierjährige Ausbildungen. Das Eidgenössische Berufsattest (EBA) hingegen ist eine zweijährige Ausbildung. Beide Ausbildungsformen zählen zur Beruflichen Grundbildung (vgl. Stolz/Gonon 2008).

2 Das eidgenössische Berufsmaturitätszeugnis ermöglicht ein Studium an Fachhochschulen. Die Berufsmaturität wird parallel zur Beruflichen Grundbildung durch den Besuch einer Maturitätsschule absolviert oder nach erfolgreichem Abschluss der Beruflichen Grundbildung im Rahmen der eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfung erworben (vgl. Staatssekretariat für Bildung 2017).

3 Mit einem eidgenössischen Berufsmaturitätszeugnis kann durch die Ergänzungsprüfung »Berufsmaturität – universitäre Hochschulen« die Zugangsmöglichkeit zur Universität erworben werden (vgl. Staatssekretariat für Bildung 2017).

Das Interview war für mich das erste in der zweiten Phase der Erhebung. Wir trafen uns am darauffolgenden Tag in der Cafeteria einer Hochschule. Im Vorgespräch erzählte Elif Yıldız viel von ihrer Arbeit, und es war mir leicht möglich, mit ihr ins Gespräch zu kommen. Nach einer Vorstellung des Anliegens meiner Forschung und einem kurzen Gespräch über das Projekt, in dem sie zum Ausdruck brachte, dass sie das Thema der Forschungsarbeit wichtig fände, leitete ich zum Interview über. Fragen zum Rahmen des Interviews stellte Elif Yıldız keine, unterstrich aber erneut ihre Bereitschaft für das Interview. Im Interview selbst zeigte sich, dass sie die Einrichtung, über die der Kontakt hergestellt wurde, sehr schätzt und mit den Mitarbeiterinnen regelmäßigen Kontakt hat. Ihr hohes Commitment, an der Studie teilzunehmen, kann auch an dieser positiven Verbindung zu der Einrichtung liegen.

5.3 Konstruktion der Biographie – Übersicht Interviewverlauf

Das Interview dauerte eine Stunde und 20 Minuten, wobei die Haupterzählung 30 Minuten in Anspruch nahm. Nach einer ersten vorläufigen Koda, bei der Elif Yıldız einen Ausblick auf ihre Zukunft gibt und von ihrem Plan erzählt, im September an der Universität Deutsch und Geschichte zu studieren. Anschließend bilanziert sie die Beziehung mit ihren Geschwistern und geht dabei insbesondere auf ihre aktuelle Beziehung zu ihrem Bruder ein. Sie beendet schließlich auch diesen Teil mit einer Koda: »°*das einmal ja*°« (0; 6) und markiert damit das Ende ihrer Erzählung.

Insgesamt wird die Haupterzählung dominiert von beschreibenden und einigen argumentativen Teilen. Elif Yıldız stellt die Struktur ihrer Biographie insbesondere durch genaue Zeitangaben und Zeitabstände her. Dabei hat sie offensichtlich eine chronologische Struktur vor Augen, was an den detaillierten Datums- oder Altersangaben sowie der Benennung von zeitlichen Abständen sichtbar wird. Dies deutet darauf hin, dass sie sich mit ihrer Biographie und den Ereignissen schon beschäftigt und in der Folge einen Überblick über die zeitliche Abfolge erarbeitet hat.

In der Haupterzählung wechselt die Erzählweise an der Stelle, an der sie berichtet, wie es dazu kam, dass sie in die stationäre Jugendhilfe ging, in eine Narration. Hierfür unterbricht sie die geraffte und beschreibende Darstellung ihrer Kindheit und frühen Jugend und fokussiert auf die Erzählung der Ereignisse am Tag ihres Wegganges. Dieser Tag stellt den Auftakt dar für verschiedene Stationen in unterschiedlichen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Nach dieser Erzählung zu ihrer Hilfebiographie wechselt sie wieder in eine beschleunigte Darstellungsweise von Ereignissen. Hierbei fokussiert sie noch auf Prozesse in unterschiedlichen Lebenslaufbereichen, die sie abschließend anfügt und dadurch den Bogen zur Gegenwart spannt. Durch diese Konstruktion ihrer Biographie steht im Zentrum ihrer

Darstellung, wie sie in die stationäre Jugendhilfe kam, und welche Entwicklung sie danach bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt gemacht hat.

Nach der Haupterzählung bat ich Elif Yıldız im Nachfrageteil, mehr über ihre Kindheit zu berichten, weil sie da ja noch nicht so viel »*rausgelassen*« (19; 354) habe. Sie antwortet direkt, dass sie eine »*happy*« (20; 356) Kindheit gehabt habe. Nach dieser bilanzierenden, beschreibenden Aussage denkt Elif Yıldız kurz nach und sagt: »*zu Hause ist=es (2) eigentlich so das Gegenteil gewesen*« (20; 358). Im Versuch zu erzählen, was sich in ihrer Kindheit zu Hause zugetragen hat, verliert die Biographin die Fassung und formuliert sehr emotional nach einer längeren Pause: »*also ich mag mich nicht an (1) so viele Sachen erinnern, ///mmh/// aus der Kindheit, ///mmh/// darum lasse ich glaube auch diese Lücke ((leicht lachend)),*« (20; 362-364). Diese Aussage verdeutlicht die Strategie der Biographin, gewisse Teile ihrer Kindheit auszulassen. Sie ergänzt, dass sie Gewalt durch ihren Vater ausgesetzt war und sie diesen Teil nicht erzählt, um sich vor den damit verbundenen belastenden Gefühlen zu schützen. Riegel (2018, S. 572) weist in diesem Zusammenhang auf die Kompetenz von Jugendlichen hin, sich in biographischen Interviews zu schützen, und damit verbundene Strategien, mit belastenden Erlebnissen in ihrer Biographie umzugehen. An dieser Stelle zeigt sich, dass ich durch mein Nachfragen diese Strategie störte, mir dies aber auch erst durch die Reaktion sichtbar wurde.

Als Interviewerin nahm ich daraufhin einen Themenwechsel vor und stellte keine weiteren Rückfragen zu diesem Teil ihrer Biographie, da ich das Gefühl hatte, die Biographin durch die Nachfrage auf ein ›unsicheres Terrain‹ geführt zu haben. Rückblickend fragte ich mich, ob es angesichts der Lücke in ihrer Erzählung legitim war, darauf überhaupt in der Nachfrage so explizit hinzuweisen und nach Vertiefungen zu fragen, weil es in der Relevanzsetzung der Biographin offensichtlich nicht im Zentrum stand.

In diesem Zusammenhang sind auch Fragen zur Interviewführung und damit verbundene ethische Fragen zu berücksichtigen. Köttig und Rosenthal (2006, S. 195) heben als Anforderung für die Interviewführung die Notwendigkeit hervor, sensibel für belastende und potenziell auch traumatisierende Erfahrungen zu sein, die durch den Erinnerungsprozess bei biographischen Interviews reaktualisiert werden können. In Bezug auf das vorliegende Interview stellt sich die Frage, ob ich in der Situation nicht in eine Metaebene der Kommunikation hätte wechseln können. So hätte ich bspw. nachfragen können, ob es für sie in Ordnung wäre weiterzuerzählen, oder ob wir eine Pause machen sollten. Mein stillschweigender Themenwechsel kann ggf. auch an Erfahrungen ihrerseits anknüpfen, dass ihre Gewalterfahrungen andere überfordern und diese davon nichts wissen wollen, sodass ihre Erfahrungen systematisch unsichtbar gemacht werden.

Im weiteren Verlauf des Interviews kann Elif Yıldız mit dem Themenwechsel sogleich wieder an ihren souverän wirkenden Darstellungsmodus anknüpfen, der in der Haupterzählung dominierte. So gelingt es ihr offensichtlich, die belasten-

den Erinnerungen hinter sich zu lassen, die für sie im Zusammenhang mit Gewalt durch ihren Vater in der Kindheit bestehen. Thematisch lag der Fokus im Nachfrageteil dann auf der Phase in und nach der Jugendhilfe, wobei die Biographin einzelne Aspekte vertiefte und noch narrative Passagen entstanden.

5.4 Feinanalyse der Anfangssequenz – Rahmungen Interviewsituation

Smalltalk vor Interview

> *E: Gegen diese Erholungsfrist von zehn Stunden ///ja/// wo nicht eingehalten ist, wenn man am nächsten Tag dann Frühdienst hat und um sieben anfängt ///ja///, also ///ja/// aber so lang ähm niemandem irgendwie ein grob fahrlässiger Fehler passiert ///mmh/// sagt da auch niemand etwas, oder ///mmh/// ja. (1)*
> *I: Oh je aber dann: (.) ja trotzdem ist auch so eine Pause eigentlich ganz gut ///ja ja/// ja ja mmh. Ja, (3)*
> *(0; 1-6)*

Das Aufnahmegerät wird zu einem Zeitpunkt eingeschaltet, in dem die Interviewerin und die Interviewte noch mit einem Gespräch beschäftigt sind, das als Smalltalk bezeichnet werden kann. Die Interviewte Elif Yıldız nimmt in der Sequenz Bezug zu ihrer Arbeit und den Arbeitszeiten und greift arbeitsrechtliche Themen auf. Die Begriffe ›*Erholungsfrist*‹ und ›*grob fahrlässig*‹ markieren Fachbegriffe und lassen den Eindruck einer arbeitsrechtlich gut informierten, professionellen Arbeitnehmerin entstehen. Die Interviewerin reagiert darauf mit »*Oh je*«, was als eine Annäherung auf der Beziehungsebene verstanden werden kann, bei der sie ihre Anteilnahme zum Ausdruck bringt für die lange Arbeitszeit und mit der sie die Bedeutung von Pausen unterstreicht. Durch das »*ja ja*« stimmt Elif Yıldız der Aussage erst mal grundsätzlich zu und signalisiert damit auf der Beziehungsebene, dass die gegenseitige Bezugnahme erfolgreich war.

Überleitung zum Interview

> *I: genau also, (2) ich habe es ja schon gesagt, dass es mehr um so eine Lebensgeschichte geht ///mmh/// also es ist dann nicht so wie, man häufig Interviews sich vorstellt ///mmh/// eine Frage nach der anderen ///mmh///, sondern erstmal: dass ich jetzt gleich (.) meine Fragen stelle und Sie dann (.) alle Zeit sich nehmen, um: Ihr, (.) von Ihrem Leben zu erzählen, ///mmh/// wie so eins ums andere kam, ich mache am Anfang also nicht irritiert sein ich schreib dann mit, ///mmh/// nur dass ich nachher weiß was ich noch nachfragen will; ///ja ja ja mmh/// also davon nicht irritieren lassen; (0; 6-13)*

Mit *»genau also«* leitet die Interviewerin zum Interview über, informiert über das Format und stellt so einen Bezug zu Gesprächen her, die die beiden schon miteinander hatten. Mit der distanzierenden und abstrahierenden Formulierung *»mehr um so eine Lebensgeschichte«* grenzt die Interviewerin das Format von einem ›gewöhnlichen‹ Interview ab. Gleichzeitig vermeidet sie anscheinend auszusprechen, dass es um die Lebensgeschichte von Elif Yıldız geht. Diese abstrahierende und unpersönliche Formulierung deutet darauf hin, dass auch die Interviewerin die Interviewfrage mit den darin liegenden ›Zumutungen‹ an die Biographin bewältigen muss, das nun folgende Verfahren daher in einen größeren Zusammenhang rückt und dadurch versucht, es zu legitimieren.

Der Hinweis, dass es nicht so ein Interview sei, wie *»man es sich häufig«* vorstelle, drückt als Vermutung aus, dass die Interviewte womöglich mit gewissen Vorstellungen zum Format des Interviews gekommen sei, diese Vorstellungen aber potenziell nicht dem entsprechen, was die Interviewte nun erwarte. Die zweimalige Erwähnung, dass Elif Yıldız nicht irritiert sein solle, kann einerseits entlastend wirken und signalisieren, dass Irritationen bei dieser Interview-Form durchaus vorkommen. Andererseits könnte auch die Thematisierung der Irritation durch die Interviewerin möglicherweise erst Irritation hervorrufen.

In den Regieanweisungen der Interviewerin zeigen sich Hinweise zum Ablauf des Interviews und zu den Rollen. Die Rolle der Interviewerin ist dabei teilweise durch eine Reduktion des Gesprächsanteiles charakterisiert und dadurch, dass sie sich auf das Zuhören und Notizenmachen fokussiert. Weiterhin wird auf eine im Alltagsgespräch eher ungewöhnliche Form der Gesprächsführung vorbereitet, in der eine Person lange Zeit eine Geschichte entfalten kann. Insgesamt stellt sich hier Frage, wie die Biographin mit diesen Anweisungen umgeht und ob es ggf. zu Irritationen oder Unsicherheiten kommt.

E: ist gut @(.)@ (0; 14)

Elif Yıldız signalisiert umgehend, dass sie die Aufgabe verstanden habe und diese akzeptiere. Das kurze Lachen könnte auf eine leicht angespannte Situation hindeuten und als Ventil dienen, die Anspannung etwas zu lösen. Diese Reaktion zeigt die Zustimmung der Biographin; es gibt zunächst keine Fragen oder Irritationen.

Erzählimpuls

I: Und (.) jetzt quasi ähm ja, (.) erzählen Sie erstmal, und mich interessiert Ihre gesamte Geschichte, ///mmh/// Ihre gesamte Lebensgeschichte=alle Erlebnisse, die (.) Ihnen jetzt wichtig vorkommen ///mmh/// ich unterbreche Sie nicht und stelle eben dann eben nachher noch mal weitere Fragen ///mmh/// und ich möchte Sie einfach bitten dass Sie sich so zurückerinnern ///mmh/// und mir erzählen. (.) Ja Ihre Geschichte, (.) fangen Sie da an wo sie wollen und eben bis: heute, wo Sie °heute eben stehen.° (0; 15-21)

In der nochmaligen Erzählaufforderung leitet die Zeitangabe »*jetzt*« den Interviewbeginn ein und damit die Phase, in der die Interviewte erzählen soll. Der Aufforderungscharakter wird durch das Wort »*quasi*« etwas abgeschwächt und relativiert. Daraufhin konkretisiert die Interviewerin, was sie interessiert, nämlich »*Ihre gesamte Geschichte*«. Diese Formulierung bringt einerseits ein umfassendes Interesse zum Ausdruck, andererseits auch einen Zwang für eine Aufgabe, die so nicht einlösbar ist, da nicht alles erzählt werden kann. Die Geschichte konkretisiert die Interviewerin mit »*alle Erlebnisse*«, was als Erwartungshorizont verdeutlicht, dass sie an konkreten Erfahrungen interessiert ist. Gleichzeitig kann mit dem Begriff Erlebnis die Assoziation des Außergewöhnlichen verbunden sein. Die Präzisierung der Erlebnisse mit »*die Ihnen jetzt wichtig vorkommen*« verdeutlicht, dass die Erzählerin die Entscheidung fällen kann, was ihr wichtig ist. Die Interviewerin adressiert die Biographin durch die temporale Angabe »*jetzt*« in ihrer aktuellen Situation und was für sie vor diesem Hintergrund erzählenswert erscheint.

Durch die Formulierung, dass sie die Entscheidung für die Auswahl aufgrund der Wichtigkeit treffen solle, wird möglicherweise eine Reflexion der Erzählerin angeregt über die Inhalte, die sie erzählen will. Diese starke Anregung einer Reflexion erscheint widersprüchlich zu dem Wunsch der Interviewerin, eine Erzählung zu generieren und am Erleben der Erzählerin interessiert zu sein. In der Eingangsfrage wird ein Changieren der Interviewerin sichtbar zwischen klaren und machtvollen Aufforderungen und einer Unbestimmtheit des Erzählimpulses. Die Widersprüchlichkeit liegt dabei in genauen Erwartungen einerseits und der Botschaft an die Erzählerin andererseits, bezüglich des Anfangspunktes und konkreter Erlebnisse, die sie erzählt, eigene Relevanzsetzungen treffen zu sollen. Gleichzeitig gibt die Interviewerin Elif Yıldız Anregungen, wie diese eine Auswahl an Themen und Ereignissen treffen könne. Weiterhin kann durch die Aufforderung, alles zu erzählen bis dahin, wo Elif Yıldız heute steht, eine Geschichte im Sinne einer Karriere nahegelegt werden.

5.5 Biographie bis zur Jugendhilfe – »Am (.) Gymnasium ist eigentlich alles gut gegangen ich bin sehr eine Fleißige auch interessiert so«

Erzählauftakt – »Dann fange ich am besten bei meinen Eltern an«

E: Mmh ((räuspert sich)) (.) ähm::: (1) dann fange ich am besten bei meinen Eltern an, ähm also ist gut wenn ich schweizerdeutsch rede?
I: Ja ja ja.
E: Ah also ähm::: meine Eltern sind ähm:: beide kurz vor zwanzig, (1) also bevor sie zwanzig Jahre alt geworden sind in die Schweiz gekommen, beide unabhängig voneinander

> *///mmh/// ähm um da arbeiten zu können, ///mmh/// ähm:: und haben sich da kennengelernt, (.) dann gerade nach zwei Monaten geheiratet, ähm::: und::, (2) ja. (1; 22-29)*

Die Biographin legt den Erzählauftakt vor ihre eigene Geburt und beginnt mit ihren Eltern, die in ihrer Funktion eingeführt werden und in ihrer (heterosexuellen) paarbezogenen Verwiesenheit aufeinander. Nach der Markierung des Anfangsthemas folgt eine kurze Aushandlung über die Interviewsprache und Elif Yıldız vergewissert sich, ob es in Ordnung sei, schweizerdeutsch zu reden (vgl. hierzu Reflexionen Kap. 3.3.1). Nach einer mehrmaligen Bestätigung durch die Interviewerin fährt die Biographin fort in der Erzählung. Im Zusammenhang mit der Migration ihrer Eltern hebt sie zwei Aspekte hervor: zum einen, dass diese unabhängig voneinander in die Schweiz eingewandert seien, und zum anderen, dass sie zum Arbeiten gekommen seien. Unter einer Geschlechterperspektive unterstreicht sie damit, dass ihre Mutter nicht als Familiennachzug und nicht ausschließlich der Vater als Arbeitsmigrant gekommen sei. Gleichzeitig verortet sie dadurch die Familiengründung der Eltern und ihre Familiengeschichte in der Schweiz. Die Begründung der Migration weist auf eine Ordnung hin, in der Migration nicht als Normalität betrachtet wird und daher legitimiert werden muss. Dies kann als implizite Abgrenzung zu Bildern verstanden werden, die sie bei der Weiß-positionierten Wissenschaftlerin vermutet, von der sie interviewt wird. Dies wiederum kann als Strategie der Normalisierung interpretiert werden, also als eine Form, mit der sie Normalität für sich in Anspruch nimmt und sich von möglichen Adressierungen als Andere abgrenzt.

Zwei Monate, nachdem sie sich kennengelernt haben, heiraten die Eltern. Den Grund für ihre Hochzeit, wie bspw. Romantik, Schwangerschaft oder praktische Gründe, führt Elif Yıldız hier nicht weiter aus, sondern gibt gerafft und überblicksmäßig Ereignisse in ihrem Ablauf wieder, die mit dem Beginn ihrer Geschichte verbunden sind. Strukturiert wird die Beschreibung durch Zeitabstände: die Angabe des Alters ihrer Eltern bei der Migration oder die Dauer in Monaten bis zur Heirat. Bei der Konstruktion ihrer Biographie sind die Strukturierung über die Angabe von Zeiträumen und die chronologische Sortierung von Ereignissen auffallend. Dies erweckt den Eindruck, dass sie bemüht ist um eine möglichst exakte Darstellung. Gleichzeitig kann das aber auch darauf hindeuten, dass sie mit Lebensgeschichte auch die Notwendigkeit einer zeitlichen Strukturierung verbindet.

Die Geburt ihrer Geschwister – »Und dann halt ich«

> *ähm::: und::, (2) ja. Dann ist meine Schwester geboren, ähm::=die ist vier Jahr älter wie ich ///mmh/// ähm sie hat letztes Jahr ihr Jus-Studium in der Großstadt A abgeschlossen und ist jetzt in ihrem zweiten Praktikum dran: ähm und fängt jetzt im März dann für die Anwaltsprüfung an zu lernen ///mmh/// wo sie Ende Jahr will ähm machen; ///mmh///*

> *(1) dann: ähm ist noch ein paar Jahr später mein Bruder auf die Welt gekommen er ist ein Jahr älter als ich, ///mmh/// und dann halt ich (2; 29-34)*

Nach der Hochzeit der Eltern fährt sie fort mit dem Ereignis der Geburt ihrer Schwester. Damit markiert sie ein Ablaufmuster der Beziehung ihrer Eltern, die nach der Hochzeit Kinder bekommen. Ihre Schwester setzt sie altersmäßig zu sich in Beziehung: Die Geburt ihrer Schwester liegt vier Jahre vor ihrer eigenen Geburt. Damit baut sie eine Dramaturgie auf, die ihre eigene Geburt bereits ankündigt, diese aber zunächst noch kontextualisiert durch Informationen zu den Familienverhältnissen.

Zu ihrer Schwester fügt sie als Hintergrundkonstruktion an, dass diese aktuell kurz vor dem Abschluss ihrer Anwaltsprüfung stehe. Damit markiert sie, dass ihre Schwester bildungserfolgreich ist und sie spannt dadurch den Bogen in die Gegenwart. Diese Bezugnahme auf Bildungserfolg sticht hervor, da dies die erste etwas detailliertere Beschreibung in ihrer bislang sehr stark gerafften, beschreibenden und oberflächlichen Darstellung von Lebensereignissen ihrer Familie ist. Zum Bildungshintergrund ihrer Eltern hingegen hat sie bislang noch nichts erwähnt. Möglicherweise drückt sich darin ein intergenerationaler Gap aus, was formale Bildungsabschlüsse anbelangt bzw. solche, die in der Schweiz anerkannt werden. Die Hervorhebung des Bildungserfolges der Schwester macht eine Orientierung an Leistungsnormen sichtbar. Möglicherweise hat die Hervorhebung auch mit der Rahmung der Interviewsituation zu tun: Einerseits wird eine Adressierung als junge Frau, die in der stationären Jugendhilfe gelebt habt, vorgenommen. Andererseits werden durch die Positionierung der Weißen Forscherin rassistische Diskurse von Migrationsanderen relevant. Beide Rahmungen sind mit Normalitätsvorstellungen verknüpft, bei denen die Erzählerin als junge Frau mit Migrationserfahrungen aus der Türkei, die in der stationären Jugendhilfe gelebt hat, potenziell als benachteiligt betrachtet wird. Damit verbunden sind Bilder, die ihr wenig Bildungserfolg oder Bildungsaspirationen zuschreiben sowie auch wenig Handlungsfähigkeit. Somit kann diese Hervorhebung des Bildungserfolges ihrer Schwester oder die Art der Einführung der Migration ihrer Eltern in die Schweiz als Gegenhorizont zu dominanten Adressierungen verstanden werden, die sie dadurch zurückweist.

Nach der Hintergrundkonstruktion und dem damit verbundenen Zeitsprung greift die Erzählerin die vorher angelegte Chronologie auf und führt nun ihren Bruder an, der dann »*auf die Welt gekommen*« sei. Auch mit ihm setzt sie sich altersmäßig in Beziehung: Er ist ein Jahr älter als sie. Sie schließt die Reihe der Geschwister mit ihrer eigenen Geburt ab und formuliert passiv: »*und dann halt ich*«. Dadurch baut sie eine Distanz zu sich selbst auf und scheint der eigenen Geburt im Unterschied zur Geburt ihrer Geschwister eine weniger bedeutende Rolle beizumessen. Durch das relationale Einführen der Geburt ihrer Geschwister zu sich

selbst entsteht ein Bruch der Dramaturgie ihrer Erzählung, die die eigene Geburt als Zielpunkt angekündigt hat. Interessant ist im Vergleich, dass sie selbst im Unterschied zur Beschreibung der Geburt ihrer Geschwister am wenigsten als Akteurin des Auf-die-Welt-Kommens sichtbar wird. Vielmehr stellt sie sich als letzte in der Reihe dar und ihre Geburt als ein Ereignis, das nebenbei erfolgte und das sie nicht ins Zentrum rückt. Mit der Beschreibung ihrer eigenen Geburt endet die Einführung der einzelnen Familienmitglieder.

Beschreibung der Wohnsituation – »Haben wir uns:: (1) alle drei ein Zimmer geteilt«

Elif Yıldız fährt fort mit der Konkretisierung des Kontextes ihres Aufwachsens:

> *ähm:: wir haben ähm immer, (1) also meine Eltern sind noch zusammen, (1) ///mmh/// ähm: (2) wir haben uns wo wir ganz klein gewesen sind also bis ich etwa, muss ich überlegen bis ich etwa acht, ja; nein nicht mal noch ganz klein, bis ich etwa acht Jahre alt gewesen bin, (.) haben wir uns:: (1) alle drei ein Zimmer geteilt, (.) und dann sind wir umgezogen und dann habe ich mit meiner Schwester ein Zimmer geteilt; ähm:: (.) (3; 35-40)*

Bei der Beschreibung der Wohnsituation in ihrer Kindheit – die Familie hatte wenig Raum zur Verfügung und die Geschwister teilten sich ein Zimmer – fügt sie eine Hintergrundkonstruktion zu ihren Eltern ein, in der sie konkretisiert, dass diese auch aktuell noch ein Paar seien. Die Formulierung *»meine Eltern sind noch zusammen«* verweist auf mehr als nur eine rein formale Verbindung, die mit dem Akt des Heiratens besiegelt wird. Vielmehr drückt sich darin auch eine Verbundenheit der Eltern auf der Beziehungsebene aus. Diese Information scheint ihr notwendig für ihre Geschichte und sie nimmt damit auch eine Information aus der Zukunft vorweg. Möglicherweise ist dies auch als Botschaft an die Interviewerin zu verstehen, ihre Bilder von Familien von Jugendlichen, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, zu hinterfragen und diese nicht per se als Trennungsfamilien zu betrachten. Außerdem kann damit verbunden auch eine notwendige Rahmung für das sein, was sie im weiteren Verlauf noch erzählen wird. Beide Lesarten verweisen auf eine Strategie der Normalisierung ihrer Familienverhältnisse. Mit Normalisierung sind hier die Inanspruchnahme von Normalität durch Elif Yıldız gemeint und die Markierung von Zonen von Normalität in ihrer Biographie, die in Verbindung gebracht werden können mit dominanten gesellschaftlichen Vorstellungen, die ihr diese Normalität nicht zugestehen (vgl. hierzu auch Kap. 1.4).

Von den Eltern wechselt sie dann zu sich und ihren Geschwistern, die sie mit *»wir«* als Einheit konstruiert. Bei dem Versuch, die Dauer zu bestimmen, wie lange sie sich ein Zimmer teilten, wird wieder deutlich, dass sie ihre Erzählung durch zeitliche Einteilungen strukturiert und dies ›richtig‹ machen will. Das geteilte Zimmer der Geschwister bewertet sie nicht weiter und so bleibt unklar, wie sie und

ihre Geschwister diesen Umstand erlebten. Es drückt sich darin aber aus, dass ihre Familie offensichtlich auf wenig Raum zusammenlebte, was potenziell auch mit wenig finanziellen Ressourcen in Verbindung steht. Die räumliche Situation verändert sich durch einen Umzug, allerdings teilt sie sich danach auch noch mit ihrer Schwester ein Zimmer.

Die Verortung der Lebensgeschichte bis hierher ist insbesondere durch die Einführung der Familie und der Wohnungsgröße erfolgt. Weitere Konkretisierungen nimmt sie nicht vor. In ihrer Konstruktion von Familie wird deutlich, dass sie einerseits ihre Eltern als Einheit beschreibt, andererseits ihre Geschwister und sich.

Im Nachfrageteil geht sie auf die Peers im Gymnasium ein und vergleicht deren Aufwachsbedingungen mit ihren eigenen:

> *weil äh (2) du schlenderst dann nachher wieder in dein schönes Häuschen zu Mami und Papi ///mmh///* und *sonst ähm ///mmh/// (47; 817-819)*

Mit dieser Stelle als Kontrast wird sichtbar, dass sie die anderen Jugendlichen als aus wohlbehüteten und gut situierten Verhältnissen kommend konstruiert und sich davon abgrenzt. Damit wird hier in Bezug auf die Darstellung ihrer eigenen Wohnsituation deutlich, dass sie im Unterschied zu ihren Peers auf engerem Raum aufgewachsen ist und offensichtlich aus anderen Verhältnissen kommt als diese. Durch die Verknüpfung von Ressourcen und Aufwachsbedingungen markiert Elif Yıldız strukturelle Benachteiligungen und verbindet diese hier mit Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung.

Schulische Erfahrungen – »Ich bin sehr eine Fleißige auch interessiert«

> *ich bin in der Sekundarschule A gewesen in der Großstadt A im Quartier A, und ähm dort ist gerade das: so ein Punktesystem eingeführt worden, ///mmh/// ähm wo:: je nach Punktzahl entscheidet ob man in die weiterführende Schule, E-Zug, A-Zug, oder ins Gymnasium ///mmh/// provisorisch oder definitiv kommt, ///mmh/// ähm dort: (2) bin ich dann ins Gymi gekommen, ähm am (.) Gymnasium ist eigentlich alles gut gegangen ich bin sehr eine Fleißige auch interessiert so; ähm: (1) (6; 40-46)*

Als nächstes Thema führt sie die Schule an und beginnt mit der Sekundarschule A (7. bis 9. Klasse)[4]. Die gesamte Kindergarten- und Primarschulzeit lässt sie damit aus. Im Zentrum dieser Sequenz über einen Teil ihres schulischen Werdeganges steht ihr erfolgreicher Übergang ins Gymnasium. Durch diese Form der Selbstpräsentation nimmt sie erneut, wie auch im Segment über ihre Schwester, eine

---

4 Die Sekundarschule A schließt nach der vierjährigen Primarschule an. Sie dauert drei Jahre. In der Sekundarschule A findet in nicht selektionierten Klassen Unterricht statt. Die leistungsbezogene Differenzierung erfolgt danach.

Hervorhebung von Bildungserfolg vor. Bei ihren Ausführungen zum »*Punktesystem*« zeigt sich eine Orientierung an Kriterien von leistungsbezogener Einordnung, die sie dazu nutzt, die eigene Position im Schulsystem vor diesem Hintergrund zu verstehen und einzuordnen. Sie beschreibt hier ein institutionelles Ablaufmuster, das eine Normalität ausdrückt, in der leistungsbezogen selektiert wird. Diese leistungsbezogene Selektion geschieht mittels einer ›objektiv messbaren‹ Punktezahl, auf deren Basis sich dann entscheidet, wer welche Schulform besuchen kann. Die beteiligten Akteure verschleiert sie durch die Messkriterien, die dem Selektionsprozess zugrunde gelegt sind.

Hier wird eine Orientierung an institutionellen Abläufen zur Konstruktion der eigenen Geschichte sichtbar. Die detaillierte Beschreibung der verschiedenen schulischen Niveaus lässt auch hier, wie bei den detaillierten zeitlichen Angaben, den Eindruck entstehen, dass sie um Genauigkeit bei der Konstruktion ihrer Biographie bemüht ist. In ihren Begründungen für ihre eigene gute schulische Performance gibt sie im Modus der Beschreibung in einer passiven Ausdrucksweise wieder, dass »*eigentlich alles gut gegangen*« ist, wobei sich durch »*eigentlich*« andeutet, dass hier eine Veränderung zu erwarten ist. Ihren Beitrag zum schulischen Erfolg begründet sie mit ihren Eigenschaften als »*Fleißige und auch interessiert*«. Insbesondere die Selbstbeschreibung als fleißig ist weiblich konnotiert, bringt ihren Einsatz und ihre Ausdauer beim Lernen zum Ausdruck und verweist darauf, dass sie sich anstrengt und dadurch Erfolg hat. Eine andere Begründung für gute Leistung könnte auch bspw. darin liegen, auf eigene Fähigkeiten oder Begabungen zu verweisen. Der Begriff »*Interesse*« deutet auf ihre Motivation und Lust am Lernen hin.

Trotz des hier explizit benannten eigenen Beitrages durch Fleiß und Interesse greift hier ein institutioneller Ablauf, in dessen Folge mittels Kriterien Leistung definiert und eine Selektion vorgenommen wird und Positionen verteilt werden. Einerseits wird also das Bild einer autonomen und fleißigen Schülerin konstruiert, die selbst für sich sorgt und ganz ohne soziale Zusammenhänge zum eigenen Erfolg kommt. Andererseits wird deutlich, dass sie nicht Akteurin ihrer bildungsbezogenen Entscheidungen ist. Vielmehr geht sie den Weg, der von institutioneller Seite via Punktesystem für sie bestimmt wird. Die Erzählerin nutzt die organisationale Logik, um sich selbst zu positionieren und einzuordnen. Gleichzeitig stellt sie sich als verantwortlich für die eigenen Leistungen dar. Diese Darstellung bricht sich mit der vorigen Sequenz, in der sie auch Hürden andeutet, die verbunden sind mit den Verhältnissen von Armut, in denen sie aufwächst, denn hier stellt sie sich und ihren Fleiß ins Zentrum des Erfolgs und macht damit auch eventuelle Hürden unsichtbar.

Resümee Biographie vor der Jugendhilfe

Als Eröffnung ihrer Biographie wählt Elif Yıldız die Migration ihrer Eltern in die Schweiz und beginnt ihre Erzählung vor ihrer eigenen Geburt. Hierbei fällt auf, dass sie Aspekte hervorhebt, die potenziell dominante Diskurse über ihre Eltern als Migrationsandere zurückweisen. Ansonsten geht sie beschreibend auf die Reihenfolge der Geschwister und die Wohnsituation in ihrer Kindheit und frühen Jugend ein. Letztere verweist darauf, dass die Familie nicht viel Platz zur Verfügung hatte. Weiterhin geht sie noch kurz auf ihre Bildungsbiographie ein und markiert, dass sie erfolgreich in der Schule war und auf das Gymnasium gehen konnte. Auch ihre Schwester beschreibt sie als bildungserfolgreich. Da sie ansonsten relativ wenig über ihre Kindheit erzählt, erscheint das Thema des Bildungserfolges bedeutsam.

Insgesamt stellt sie ihre Kindheit und Jugend stark gerafft und beschreibend dar und steuert schnell das Ereignis ihres Wegganges von zu Hause an. Der Auftakt ihrer Biographie scheint so die Funktion zu haben, ihre Erzählung mit den nötigsten Informationen zu rahmen, und wird nur kurz von ihr abgehandelt. Weiterhin fällt bis hierher die Strukturierung der Erzählung durch zeitliche Angaben auf, was als Bemühen um Genauigkeit interpretiert werden kann. Gleichzeitig deutet das darauf hin, dass sie sich mit den zeitlichen Abläufen ihrer Biographie bereits beschäftigt und dabei eine zeitliche Struktur entwickelt hat. Hier korrespondiert also eine Genauigkeit in der zeitlichen Struktur mit einer gerafften beschreibendenden Einführung in die Bedingungen ihres Aufwachsens. Hinsichtlich der Interpretationen zur Anfangssequenz und zur Offenheit des Erzählimpulses fällt auf, dass sie bislang weniger erzählt, sondern stärker berichtet über Lebenslaufereignisse in ihrem zeitlichen Ablauf.

5.6 Übergang in die Jugendhilfe – »Zufälligerweise am Tag der Frau […] bin ich von zu Hause weg«

Weggang von zu Hause – »Gerade wo ich sechzehn geworden bin«

> *und bin dann gerade wo ich sechzehn geworden bin also einen Monat nach meinem sechzehnten Geburtstag, zufälligerweise am Tag der Frau, ///@(.)@/// das ist glaube der 8. März ist das ///@ja@/// ähm bin ich von zu Hause ähm weg, (7; 46-49)*

Elif Yıldız geht hier mit einem Zeitsprung auf ihren Weggang von zu Hause ein und führt im Folgenden Ereignisse aus, die bereits in ihrer Jugend lokalisiert sind. Sie konkretisiert ihren Weggang über die Markierung ihres Alters (*»gerade wo ich 16 geworden bin«)* und spezifiziert das noch weiter über die genaue zeitliche Differenz von einem Monat zu ihrem 16. Geburtstag und dass dies *»zufälligerweise am Tag der Frau«* gewesen sei. Durch ihre Bezugnahme auf den Zufall ist zu vermuten, dass

sie das Ereignis des Wegganges retrospektiv mit der Bedeutung des Frauentages in Verbindung bringt und damit als Emanzipationsprozess deutet. Gleichzeitig ist sie unsicher bezüglich des Datums: *»glaube der 8. März ist das«*. Auch hier führt die Erzählerin ihre Strukturierung der Darstellung über genaue Zeitangaben fort. Weiterhin wird über die exakte zeitliche Verortung deutlich, dass ihr Weggang ein prägnantes Ereignis für sie ist.

Durch die angekündigte Fokussierung auf die Ereignisse eines Tages bremst sie die bislang hohe Erzählgeschwindigkeit ab und unterbricht ihre geraffte Darstellungsweise. Was sie mit der Formulierung *»bin ich von zu Hause ähm weg«* meint, bleibt an dieser Stelle des Interviews ebenso unklar wie die die Ursachen hierfür. In der Folge entsteht die Notwendigkeit der Konkretisierung, da der Weggang vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erzählung überraschend erscheint und sich bislang noch nicht in ihrer Dramaturgie der Erzählung angekündigt hat. In ihrer Formulierung zeigt sich, dass sie sich als Akteurin des Wegganges versteht.

Zusammenfassend wird hier durch die Rahmung des Ereignisses mit dem Frauentag eine Bezugnahme auf gesellschaftliche Ordnungen sichtbar, die durch Geschlechterverhältnisse strukturiert sind. Somit stellt die Erzählerin die eigene Geschichte und das Ereignis des Wegganges in den Kontext des Kampfes gegen sexistische und patriarchale Geschlechterverhältnisse und hebt ihre Erfahrung damit von der rein individuellen Ebene ab. Dies kann auch als eine Strategie der Bearbeitung von schmerzhaften Erfahrungen gelesen werden und als eine Form der Rationalisierung Erklärung für das Erlebte bieten. Andererseits könnte dies potenziell auch als Ankündigung für eine Geschichte der Emanzipation aus einschränkenden Geschlechterverhältnissen dienen.

Hintergrunderzählung zum Weggang von zu Hause – »Weil ähm: ich habe (1) so einen Typ [...] kennengelernt«

> *und zwar weil ähm: ich habe (1) so einen Typ ke- also ein Typ; ja der ist irgendwie achtzehn gewesen und ich sechzehn eben, ähm kennengelernt und wir haben so ein Schulprojekt gehabt, wo wir mit dem Theater Großstadt A zusammen eine Aufführung gemacht haben ///mmh/// und ich habe zwei Karten hinterlegt, er hat gesagt eben er käme und so, und ähm dann nach dem nach der Aufführung bin ich fragen gegangen, ob diese Karten abgeholt worden seien, und da hat sie nein gesagt diese Frau die dort gearbeitet hat, und ich so okay, (.) ähm und am nächsten Tag hätte ich Schule gehabt, (.) habe dann am Morgen geschwänzt und gedacht ja ich gehe am Nachmittag, und habe aber am Morgen von zu Hause aus ihm nochmals angerufen; dachte ja ((pff)) nachfragen warum ///mmh/// er nicht gekommen ist; ///mmh/// (7; 49-59)*

In dieser Sequenz fügt die Erzählerin nun im Stil einer Hintergrundkonstruktion eine beginnende Erklärung für ihren Weggang von zu Hause an. Den Akt des

Kennenlernens eines jungen Mannes stellt sie hier aus ihrer Perspektive dar und inszeniert sich als aktiven Part und Akteurin dieser Bekanntschaft. Was mit *»kennenlernen«* gemeint ist, bleibt unklar und könnte vom Auftakt einer Liebesbeziehung bis zum Beginn einer Freundschaft oder auch nur einer flüchtigen Bekanntschaft Unterschiedliches bedeuten. Die Bezeichnung des jungen Mannes als *»Typ«* lässt allerdings eine sich anbahnende (Liebes-)Beziehung vermuten, was aber von ihr distanziert erzählt wird. An dieser Stelle im Interview ändert sich der Erzählduktus und die Biographin fängt an, zu erzählen und nicht nur beschreibend und gerafft darzustellen.

Ohne die Form der Beziehung zu erläutern, markiert sie das Alter des jungen Mannes und setzt dieses zu ihrem eigenen Alter in Verbindung. Dies knüpft an ihre bisherige Strukturierung der Erzählung über Daten und Zeitabstände an. Neben dem Alter fügt sie keine weiteren Beschreibungen des jungen Mannes an. Das Zögern beim Verb *»kennengelernt«* könnte auch darauf verweisen, dass sie kurz überlegt, wie sie die Art der Beziehung beschreiben soll und ob das Verb passend ist. *»Kennenlernen«* deutet darauf hin, dass sie sich ein paar Mal getroffen haben und die Beziehung zu dem Zeitpunkt eher am Anfang stand.

Als Nächstes erzählt sie von einem Schulprojekt und einer damit zusammenhängenden Theateraufführung. Durch die Erwähnung der Kooperation mit dem städtischen Theater charakterisiert sie das Projekt als etwas Besonderes und grenzt es von einer ausschließlich laienhaften, rein schulischen Veranstaltung ab. Sie erwähnt nicht, welche Rolle sie darin hat und was es ihr bedeutet, sondern nur, dass sie dem jungen Mann zwei Karten hinterlegt und er ihr zugesichert hat zu kommen. Auffällig ist hier ihr sachlicher Darstellungsstil: Einerseits erscheint ihre Erzählung sehr detailliert, andererseits sagt sie nichts über die Gefühle und Gedanken, die damit für sie verbunden sind. Wie viel ihr das Schulprojekt und die Beziehung zu dem jungen Mann bedeuten, wird so nur im Subtext ersichtlich: Sie hatte gehofft, dass er kommt, und damit er nicht erfährt, wie wichtig ihr sein Besuch der Aufführung ist, fragt sie die Frau an der Kasse, ob er da war. Ihre Reaktion auf die nicht abgeholten Karten resümiert sie mit einem distanziert wirkenden *»okay«*, was sich in ihre bisherige Erzählweise einfügt, bei der sie nichts über ihre Emotionen berichtet. Ebenso distanziert beschreibt sie die Ereignisse des folgenden Tages.

Im weiteren Interviewverlauf wird deutlich, dass die Beziehung zu dem jungen Mann der Aufhänger ist für die Darstellung, warum sie von zu Hause wegging und in die stationäre Jugendhilfe kam. Für diesen Zweck sind daher wahrscheinlich die Details ihrer Beziehung oder auch ihre Gefühle für ihn hier nicht relevant, sondern vielmehr die Tatsache, dass die beiden Kontakt hatten. Zusammenfassend fällt in ihrer Darstellungsweise auf, dass sie einerseits detailliert von den äußeren Ereignissen berichtet, andererseits dabei aber emotional distanziert bleibt. Sie führt also die Ereignisse in ihrem zeitlichen Ablauf kleinteilig aus, offenbart dabei aber nicht, welche Gedanken und Gefühle sie damit verbindet.

Vater und Bruder erfahren von ihrer Beziehung – »Patriarchalisches Gehabe«

> *dann ich bin ich in die Schule gegangen, und gerade wo ich aus der Schule äh:m heraus bin, hat mein Telefon geläutet und dann ist eben er dran gewesen und hat gesagt, äh: (.) irgendwie was das soll und so, er hat mich jetzt zurück angerufen auf die Hausnummer und dann hat irgendwie mein Vater abgenommen und äh: geschrien wer er sei und weiß nicht was, und dann hat mein Bruder noch das Telefon genommen und irgendwie gefunden, ähm sie würden schon rausfinden, wer er ist, keine Ahnung ///mmh/// einfach so: ///mmh/// so::: mmh patriarchalisches Gehabe, ähm und dann habe ich aufgehängt und habe schon mega Angst gehabt dachte so okay, jetzt gehe ich nach Hause und so jetzt muss ich mich auch erklären; ///mmh/// (7; 59-68)*

In dieser Sequenz beschreibt Elif Yıldız den Moment, als der junge Mann sie anruft. Dies lässt vermuten, dass sie sich trotz der zeitlichen Distanz noch sehr genau daran erinnert. Sie zitiert seine Aussage »*was das soll*«, worin sich ausdrückt, dass er ihr die Verantwortung für das Verhalten ihres Vaters und ihres Bruders gibt. In dieser anklagenden Formulierung wird keinerlei Unterstützung oder Empathie für ihre Situation sichtbar.

In ihrer weiteren Darstellung nutzt sie das Telefonat dafür, um die Szene ins Zentrum zu rücken, die sich zu Hause bei ihrem Vater und ihrem Bruder abgespielt hat, und deren heftige Reaktionen auf den Anruf des jungen Mannes für Elif Yıldız zu veranschaulichen. Das Schreien ihres Vaters wirkt aggressiv, könnte aber auch Ausdruck von Überforderung mit der Situation sein. Der Bruder wird in der Darstellung ebenfalls aktiv, indem er das Telefon übernimmt und dem Anrufer droht. Die Wiedergabe der Aussage des Bruders in indirekter Rede und die Art, wie er dabei ein »*wir*« konstruiert (»*sie würden schon rausfinden, wer er ist*«), lassen Bruder und Vater als Einheit erscheinen. Dieser Eindruck wird auch dadurch unterstrichen, dass ihr Bruder nach dem Vater ans Telefon geht und dessen Bedrohung verstärkt. So scheinen sich beide einig zu sein, dass Elif keinen Kontakt zu einem jungen Mann haben solle. Ihr Bruder wird hier in einer machtvollen und über Elif verfügenden Rolle sichtbar. Diese deutlich werdende Verfügungsmacht scheint im Einverständnis mit dem Vater ausgeführt zu werden.

In der Szene zeigt sich eine Ordnung im Geschlechterverhältnis, in welcher sich Männer im Familienkontext um den Schutz der Frau kümmern und gleichzeitig potenziell eine Gefahr für Frauen darstellen. Elif Yıldız fügt eine eigentheoretische Erklärung des Verhaltens der beiden an und nennt es »*patriarchalisches Gehabe*«. Der Verweis auf Geschlechterverhältnisse wurde auch schon von ihr angedeutet durch die Rahmung über den »*Tag der Frau*«. In der Bezeichnung der Verhaltensweisen als »*patriarchalisches Gehabe*« zeigt sich eine distanzierende Art im Umgang mit den Vorfällen. Durch diese Einordnung der Verhaltensweisen der beiden und die mit dem Begriff »*Gehabe*« verbundene Abwertung stellt sie eine Umkehr von Macht-

verhältnissen her und verschafft sich über die Distanzierung auch Souveränität. Damit widersetzt sie sich einem einseitigen Bild von sich als Frau in einer Opferposition. Durch die Kontextualisierung mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aufgrund der Geschlechterordnung nimmt sie eine analytische Perspektive auf ihre eigene Biographie ein. Damit markiert sie, dass ihre Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen zusammenhängen und verweist auf die damit verbundene Ungerechtigkeit. Darin wird deutlich, dass sich Elif Yıldız mit ihrer Geschichte und den Erfahrungen beschäftigt und eigentheoretische Erklärungen für das erarbeitet hat, was ihr widerfahren ist. Durch die gesellschaftstheoretisch informierte Art der Einordnung ihrer Erfahrungen entindividualisiert sie diese und abstrahiert gleichzeitig konkrete Erfahrungen mit einer analytischen Perspektive. Darüber entsteht auch eine Distanzierung von ihren potenziell schmerzhaften Erfahrungen und damit verbundenen Emotionen.

Auch in der weiteren Darstellung des Telefonates mit dem jungen Mann fällt erneut ihre Inszenierung von Handlungsfähigkeit auf. So stellt sie es so dar, dass sie das Gespräch beendet, und inszeniert sich als aktiv in dieser für sie vermutlich schwierigen Situation. Schwierig, weil sie einerseits der junge Mann, der ihr wichtig zu sein scheint, verantwortlich macht für die aggressiven Reaktionen von Vater und Bruder auf seinen Anruf. Darin drücken sich keine Empathie und kein Bewusstsein dafür aus, was das nun für sie heißt; andererseits auch deswegen, weil die dargestellte Reaktion von Vater und Bruder deutlich machen, dass beide ein Problem mit der Tatsache haben, dass Elif Yıldız Kontakt zu einem jungen Mann hat, was auch für sie Konsequenzen erwarten lässt.

Hier geht sie nun auch erstmals auf ihre damit verbundenen Emotionen ein und erwähnt, dass sie sehr große Angst gehabt habe, was sie nun erwarte, wenn sie nach Hause gehe und *»sich erklären«* müsse. Die Formulierung erinnert an Situationen vor Gericht oder bei der Polizei, bei der der Verdacht besteht, gegen Gesetze verstoßen zu haben und die Verdächtigten hierzu Rechenschaft ablegen müssen. Damit wird auch deutlich, dass hier ein Dominanzverhältnis besteht und ihr Vater und ihr Bruder offensichtlich Rechenschaft von ihr verlangen. Insgesamt zeigt sich hier ein Spannungsfeld der Biographin. So gibt sie sich einerseits widerständig gegenüber Vater und Bruder, indem sie aus einer Position von Vernunft und durch die Inanspruchnahme eines Normalitätshorizontes deren Verhaltensweisen als abweichend markiert. Andererseits wird aber auch deutlich, dass sie den beiden dennoch in der Situation stark ausgesetzt ist und Vater und Bruder ihr Angst machen und so auch Macht über sie haben.

Anruf des Vaters – »Und unterwegs ich habe alle SMS und sonst irgendwie habe ich gelöscht auf dem Natel«

> *ähm und äh (.) dann eben hat mein Vater mich angerufen, wo bist du? Und ich so ((pff)) ich bin auf dem Heimweg, und er hat gefunden jetzt kommst du nach Hause direkt, ich so ja ich komme nach Hause, (.) und dann bin ich nach Hause und unterwegs ich habe alle SMS und sonst irgendwie habe ich gelöscht auf dem Natel, ///mmh/// weil ich gewusst habe ///mmh/// dass mein Vater mir das Natel ///mmh/// wegnehmen will, ///mmh/// und auch sonst noch was findet, ///mmh/// (7; 69-74)*

Als nächstes Ereignis folgt der Anruf des Vaters auf ihrem Handy (»*Natel*«). Ihre Darstellung wirkt wie ein Film mit verschiedenen Szenen, die sie nacheinander erzählt und bei denen Bilder von konkreten Situationen entstehen. Das Telefonat gibt sie im Unterschied zum Anruf des jungen Mannes in dialogischer Form wieder. Auf die betont gesprochene Frage des Vaters, wo sie im Moment sei, antwortet sie mit einem widerständig erscheinenden »*pff*« und dass sie auf dem Heimweg sei. Das Löschen ihrer Handy-Inhalte im Folgenden zeigt, dass sie ahnt, dass ihr Vater ihr wahrscheinlich das Handy wegnehmen wird. Sie sieht die Gefahr kommen und versucht, Teile ihres Lebens zu verbergen. Dies kann als Strategie der Geheimhaltung interpretiert werden.

Schaut man sich die Szene im Gesamtverlauf des Interviews an, so scheint sie die Funktion zu haben, in Elif Yıldız' Familienverhältnisse bzw. die Beziehung zu ihrem Vater und ihrem Bruder genauer einzuführen, die ihren Weggang von zu Hause notwendig machten. Vor dem Hintergrund der bislang gerafften Darstellung im Interview erscheint die hier drohende Gefahr überraschend. Allerdings werden durch die Einordnung in patriarchale Geschlechterverhältnisse Assoziationen geweckt zu häuslicher Gewalt. Damit wird es für die Erzählerin in Bezug auf die biographische Konstruktion möglich, abstrakt zu bleiben und dennoch einen legitimen Hilfebedarf für sich zu proklamieren. Dies gelingt durch die Nutzung von abstrakten Formeln, die Erfahrungen zusammenfassen, die auf gesellschaftlich anerkannte Problemkonstruktionen verweisen. Der Begriff »*nach Hause*« spielt in der Sequenz eine wichtige Rolle, und dort lokalisiert die Erzählerin die drohende Gefahr durch Vater und Bruder. Mit »*zu Hause*« stehen assoziativ Geborgenheit, Rückzug oder Sicherheit in Verbindung. Dadurch wird deutlich, dass für sie neben den positiven Konnotationen von »*zu Hause*« als Schutzraum auch gleichzeitig eine Gefahr verbunden ist.

Ankunft zu Hause – »Da sind mein Bruder und mein Vater zu Hause gewesen, und äh: beide mega hässig

> *äh:m und äh:. dann, (.) eben bin ich nach Hause und da sind mein Bruder und mein Vater zu Hause gewesen, und äh: beide sehr wütend [mega hässig], eben wer ist das? Und kei-*

> *ne Ahnung, von wo kennst du den, und weiß nicht was; und ich habe gefunden ähm eben es geht euch nichts an, ///mmh/// und äh:m sie sollen sich beruhigen, und dass das peinlich sei was sie da abziehen, und mein Bruder erst recht; der ist er- der ist nur ein Jahr älter wie ich ///mmh/// was er eigentlich meint ///mmh/// mir da sagen zu können; ///mmh/// ähm und dann ist mein (1) Vater ist dann aus der Wohnung raus, (.) also es hat dann auch ein: rechtes ähm Gerangel gegeben so, ///mmh/// und mein Vater ist dann* gegangen *und ich bin alleine gewesen mit meinem Bruder daheim, und er hat dann: (1) irgendwie er ist dann noch mal auf mich losgegangen, ///mmh/// und ich habe mich dann im Zimmer eingeschlossen; wir sind da auch gerade umgezogen, (.) eb- zwei Wochen vorher oder so und es ist alles noch so in Kisten gestanden; (2) (7; 75-87)*

In dieser Passage beschreibt Elif Yıldız den Moment, als sie zu Hause ankommt, wo Vater und Bruder bereits mit einer aggressiven Grundstimmung auf sie warten und *»mega hässig«* sind. Wie schon in der Telefonszene erscheinen Vater und Bruder erneut als Einheit; ›einstimmig‹ verhören sie die Biographin zu dem jungen Mann. Sie scheinen die vermutete Beziehung zu ihm als verwerflich zu bewerten und sehen darin möglicherweise eine Gefahr für Elif Yıldız, vor der sie sie schützen müssen. Die oben erwähnte Angst scheint Elif nicht daran zu hindern, sich gegen die beiden zur Wehr zu setzen. So spricht sie ihnen die Berechtigung ab, diese Fragen zu stellen, und inszeniert ihre Reaktion als widerständig, indem sie sagt: *»es geht euch nichts an«*. Insbesondere aber spricht sie ihrem Bruder aufgrund der geringen Altersdifferenz die Legitimität ab, ihr diesbezüglich Vorschriften zu machen.

Durch die Kategorisierung des Verhaltens der beiden als *»peinlich«* nimmt sie eine vernünftige Position für sich in Anspruch, die an eine Eltern-Kind-Interaktion erinnert. Ihre dargestellten Reaktionen auf die Fragen und die Bedrohung machen deutlich, dass sie sich trotz der Angst, die sie hat, nicht in eine Opferrolle bringen lässt. Vielmehr spricht sie in ihrer Darstellung aus einer rational argumentierenden Position heraus und stellt Bezüge zu einer Normalitätsordnung her, die ihr die Freiheit zugestehen, die Freizeit und ihren Peerkontakt so gestalten zu können, wie sie es möchte. Durch die Inanspruchnahme dieser Normalität für sich dreht sie performativ die Verhältnisse in der dargestellten Situation um. Sie hinterfragt grundsätzlich das übergriffige, machtvolle Auftreten der beiden und entlarvt es als illegitim.

In der nächsten Szene deutet Elif Yıldız mit der vagen Formulierung *»ein: rechtes ähm Gerangel«* an, dass es zu körperlicher Gewalt gekommen sei. Aufgrund der bisherigen Geschichte und der Verweise von Elif Yıldız auf ein patriarchales Geschlechterverhältnis entsteht die Vermutung, dass ihr Vater und ihr Bruder die Auslöser der Auseinandersetzung sind. Diese Lesart wird auch im weiteren Verlauf der Geschichte verstärkt. In ihrer Darstellung rückt der Vater in seinem Agieren eher in den Hintergrund und ihr Bruder wird präsenter dargestellt. Sie inszeniert

sich als den beiden kommunikativ und argumentativ überlegen. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass sie offensichtlich regelmäßig Gewalt ausgesetzt ist. Ihre Mutter und ihre Schwester spielen in dieser Erzählung bislang keine Rolle.

Die Andeutungen von Gewalt wecken vor dem Hintergrund der Rahmung ihrer Geschichte in Geschlechterverhältnisse sowie den Kampf dagegen am Frauentag Assoziationen mit häuslicher Gewalt im Rahmen patriarchaler Geschlechter- und Familienverhältnisse. Die abstrakte Darstellungsweise ermöglicht ihr dabei die nötige Distanz, um von Gewalterfahrungen zu erzählen, ohne weiter ins Detail gehen zu müssen und damit verbundene, potenziell schmerzhafte Erfahrungen zu aktualisieren. So entsteht auf der einen Seite der Eindruck, ganz genau und detailliert einen Einblick in Ereignisse und Dialoge zu bekommen. Auf der anderen Seite findet aber durch abstrakte, zusammenfassende Beschreibungen eine distanzierende Form der Darstellung statt.

Die Formulierung »*Weggang von zu Hause*« stellt vor diesem Hintergrund auch eine Form der Inanspruchnahme von Normalität dar, die sie für sich proklamiert und die die gewaltvollen Umstände, die es für sie notwendig gemacht haben, ihr Zuhause zu verlassen, zwar andeuten, aber nicht vertieft ausführen. Insgesamt entsteht dadurch der Eindruck eines normalisierenden Sprechens über gewaltvolle Verhältnisse. Diese Art der Darstellung verleiht der Biographin offensichtlich Handlungsmacht und sie verweigert dadurch die Einnahme einer Opferposition. Damit zeigt sich zusammenfassend eine Erzählstrategie, die es ermöglicht, über die Verortung der Szene in patriarchalen Verhältnissen Erfahrungen von Gewalt abstrakt und beschreibend anzudeuten, ohne dabei konkrete Szenen und Prozesse der Gewalterfahrungen aktualisieren zu müssen. Durch gewisse Stichworte, die Assoziationen beim Zuhören evozieren, gelingt es ihr, auf eine anerkannte Art und Weise die Legitimität ihres Hilfebedarfs auszudrücken. Gleichzeitig nimmt sie eine dominante Normalitätsordnung für sich in Anspruch, die das Verhalten von Vater und Bruder als illegitim einstuft. In der Folge dreht sie dadurch auch in ihrer Erzählung an dieser Stelle performativ die Machtverhältnisse um.

Rückblende zu früherer Gewalterfahrung mit ihrem Bruder – »Und er hat dann gefunden er würde mich vom vierten Stock vom Balkon hinunterschmeißen«

> *nein warten Sie, wir sind vier Monate vorher etwa sind wir umgezogen genau; äh:m (.) und ich habe wo wir frisch dort hineingezogen sind, sind meine Eltern mal in das IKEA einkaufen gegangen und ich bin alleine gewesen mit meinem Bruder zu Hause, und er hat dann; ich glaube es ist um die Fernbedienung gegangen oder so=es sind immer ganz kleine Sachen gewesen wo dann zu riesen ///mmh/// Streitereien geführt haben ///mmh/// und so, ///mmh/// ähm und er hat dann gefunden er würde mich vom vierten Stock vom Balkon hinunterschmeißen ///mmh/// ich ins Zimmer, ///mmh///* (7; 87-95)

Die Erzählerin nimmt hier eine Rückblende vor, die nahelegt, dass die beschriebene Eskalation nicht einmalig war, sondern es eine ganze Reihe von Gewalterfahrungen und angedrohter Gewalt durch ihren Bruder gab, der sie ausgesetzt war. In der Art, wie sie sich hier selbst korrigiert, dokumentiert sich erneut, dass sie sehr um eine genaue Erzählung bemüht ist. In der Rückblende geht Elif Yıldız auf einen Streit zwischen ihr und ihrem Bruder ein, den sie in Abwesenheit ihrer Eltern hatten. Sie reflektiert hier, dass die Auslöser für Streit zwischen den beiden eigentlich *»immer«* eher kleine Sachen gewesen wären. Das macht deutlich, dass die ausgeführte Situation für viele andere ähnliche Situationen steht. Im hier geschilderten Beispiel geraten die Geschwister wegen einer Fernbedienung in Streit. Die Umsetzung der Drohung des Bruders, sie vom Balkon zu werfen, hätte potenziell zu Elifs Tod führen können. Mit dem euphemistischen Begriff *»Streitereien«* nutzt sie hier erneut einen Begriff, der normalisierend erscheint im Vergleich zu der Schwere der Gewalt, die sie hier andeutet.

Versuch, Hilfe zu holen – »Und dann habe ich gedacht so; jetzt jetzt läute ich der Polizei an«

> *und dann habe ich gedacht so; jetzt jetzt läute ich der Polizei an ///mmh/// jetzt langt es mir einfach ///mmh/// und eben dort ist noch alles in Kisten verpackt gewesen und äh ///mmh/// dann habe ich eine Polizistin am Telefon gehabt, und sie hat gefragt äh ob meine Eltern dann davon wissen, da habe ich gesagt; ja also mein Vater ähm ist auch gewalttätig, und äh:: dann hat hat sie gefragt, ob ähm meine Eltern einer Anzeige gegen meinen Bruder zustimmen würden, da habe ich gesagt sicher nicht; also ///mmh/// nein ///mmh///, u:nd ähm sie hat gefunden ja also (.) ich kann Ihnen dann einfach die Nummer von einer Familientherapeutin geben ///mmh/// wo sie anrufen könnten; ///mmh/// und=äh: eben dann habe ich alles in Kisten verpackt, und habe so eine: ähm kleines Holzkistchen wo ich irgendwann mal gebastelt habe in der Schule; ist ein Lippenstift drin gewesen habe ich diese Nummer halt dort aufgeschrieben von der Familientherapeutin, (2) und äh:: ja aufgelegt, weil sie mir (.) nicht hat (1) helfen wollen, ///mmh/// oder nicht gewusst hat wie ///mmh/// oder nicht gewusst hat wie ///mmh/// oder sonst irgendwie; ///mmh/// (7; 95-110)*

In der Folge der Bedrohung durch ihren Bruder fasst Elif Yıldız den Entschluss, sich Hilfe zu holen. Die Wiedergabe ihrer Gedanken in wörtlicher Rede und auch das zweimalige *»jetzt«* lassen ihren Entschluss, die Polizei anzurufen, bedeutsam erscheinen und drücken auch ihre Entschlossenheit in dem Moment aus. Als Begründung führt sie an, dass es ihr reiche: *»jetzt langt es mir einfach«*. Damit verdeutlicht sie auch, dass es eine ganze Reihe von derartigen Erfahrungen von Gewalt gab und sie in dieser Situation den Entschluss fasst, sich dagegen zu wehren. Indem sie sich an die Polizei wendet, beruft sie sich auf die juristische Ordnung und

bringt zum Ausdruck, dass die Gewalt vor dem Hintergrund von Gesetzen nicht in Ordnung ist.

In der Darstellung des Telefongespräches mit der Polizistin gibt sie nicht wieder, was sie zu der Polizistin sagt, sondern stellt die Reaktion der Polizistin ins Zentrum und den sich daraus entspinnenden Dialog. Die Fragen der Polizistin erscheinen naiv, und sie scheint das Anliegen von Elif Yıldız nicht ernst zu nehmen. In der Art, wie die Erzählerin die Interaktion darstellt, und in ihrer Antwort, dass auch der Vater gewalttätig sei und ihre Eltern einer Anzeige nicht zustimmen würden, wird deutlich, dass sie sich alleine gelassen fühlt. Denn anstatt in dieser sehr gefährlichen Situation zu helfen, verweist die Polizistin auf die Telefonnummer einer Therapeutin, bei der sie oder die ganze Familie sich Hilfestellungen holen solle. Elif Yıldız' Versuch, sich zu öffnen und sich Hilfe zu holen, wird abgewehrt. Die Polizistin signalisiert ihr, dass sie in Bezug auf ihre Situation nicht die richtige Ansprechperson sei, verwehrt ihr den Zugang zu Unterstützung und verweist auf therapeutische Hilfe. Diese Zurückweisung macht sichtbar, wie prekär es für Elif ist, sich mit Gewalterfahrungen um Hilfe zu bemühen.

Die Telefonnummer der Familientherapeutin packt sie in eine kleine Holzkiste. Diese wird von ihr als Aufbewahrungsort von Gegenständen genutzt; es befindet sich ein »*Lippenstift drin*«, zu dem sie nun noch die Nummer der Familientherapeutin packt. Der Lippenstift kann als ein Symbol von Weiblichkeit und eventuell von Widerstand gelesen werden, und die Kiste scheint für sie ein Ort zu sein, an dem sie Dinge versteckt und geheim hält. Ob sie die Telefonnummer dort hineinräumt mit der Absicht, die Therapeutin auch zu kontaktieren oder nicht, bleibt offen. Die Kiste kann auch als vergegenständlichtes Symbol für ihre Strategie der Geheimhaltung gelesen werden.

Ihr Resümee, dass die Polizistin ihr nicht habe »*habe helfen wollen*«, deutet darauf hin, dass sie in der Telefonnummer einer Familientherapeutin keine mögliche Hilfe für ihre Situation sieht. Ihre Aussage, dass die Polizistin ihr aufgrund des fehlenden Willens die Hilfe verwehrt habe, relativiert sie allerdings noch einmal und fügt als eigentheoretische Erklärung an, dass diese vielleicht nicht gewusst habe, wie sie helfen könne. Mit dieser Deutung bringt sie der Polizistin Verständnis entgegen. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass hier ein Versagen des Systems der Polizei vorliegt und nicht angemessen auf ihren Versuch, sich Hilfe zu holen, reagiert wurde. Durch das Hineinversetzen der Erzählerin in die Perspektive der Polizistin und ihre Interpretation wirkt sie reflektiert und souverän, da sie nicht emotional auf diese Nicht-Anerkennung ihres Hilfebedarfes reagiert.

Erneute Entscheidung, sich Hilfe zu holen – »Hey das kann es nicht sein; es kann nicht sein also es kann nicht sein dass mir niemand hilft«

> *und ähm eben an dem Tag wo ich dann wo das mit mit dem Telefonat gewesen ist, ((räuspert sich)) (1) habe gedacht, hey das kann es nicht sein; es kann nicht sein also es kann nicht sein dass mir niemand hilft, ///mmh/// und dann ///mmh/// bin ich ins Internet, ///mmh/// und dann habe ich dort die Nummer von von der ähm Leiterin vom Sozialdienst von der Polizei; ///ja/// Frau Simon; ///mmh/// ich weiß nicht ///mmh/// ob sie immer noch ist, ///mmh/// aber dort ist es die Frau Simon gewesen, (7; 110-116)*

Die Erzählerin beendet die Rückblende mit einem Einblick in ihre Gedanken und wiederholt mehrmals, dass es nicht sein könne, dass ihr niemand helfe. Die Biographin beruft sich dabei auf eine Ordnung, vor deren Hintergrund sie für sich beansprucht, eine legitime Empfängerin von Hilfe zu sein. Ihre Kommentierung, dass es nicht sein könne, dass ihr niemand helfe, erscheint reflektiert, souverän und sachlich. Gleichzeitig drückt sich darin auch Ungläubigkeit und Fassungslosigkeit aus, und sie verweist auf Missstände im Hilfesystem. Sie scheint trotz der Gewalterfahrungen und des gescheiterten Versuchs, sich Hilfe zu holen, nicht ohnmächtig zu werden oder aus einer Opferposition heraus zu argumentieren.

Mit diesem Bewusstsein recherchiert Elif Yıldız nun aktiv eine passende Anlaufstelle für ihren Unterstützungsbedarf: »*Und dann ///mmh/// bin ich ins Internet, ///mmh/// und dann habe ich dort die Nummer von von der ähm Leiterin vom Sozialdienst von der Polizei; ///ja/// Frau Simon*«. Sie ändert also ihre Strategie des Hilfesuchens und versucht, nicht nur bei der Polizei, sondern direkt bei der passenden Ansprechperson anzurufen. Trotz der abwehrenden Reaktion der Polizistin beim ersten Versuch, sich Hilfe zu holen, bleibt sie handlungsfähig und lässt sich nicht entmutigen. Sie präsentiert im Interview die Person, die sie kontaktiert, mit Namen sowie der Funktion als »*Leiterin vom Sozialdienst der Polizei*«. Dadurch erhält die namentlich zitierte Leiterin im Unterschied zur ersten Polizistin am Telefon eine bedeutsame Attribuierung und ist mit mehr organisationaler Macht ausgestattet. Die Macht der Person durch ihre Funktion wird zusätzlich durch den organisationalen Rahmen der Polizei verstärkt. In der Art, wie sie die Ansprechperson findet und auf diese im Interview mit Namen und Funktion Bezug nimmt, drückt sich eine Expertise in der Aneignung des Hilfesystems aus. Dies wird noch verstärkt durch die detaillierte Erzählung, welche formalen Schritte sie geht, um ihren Anspruch auf Hilfe geltend zu machen. So inszeniert sie sich in einer expertokratischen Rolle und bringt damit auch Souveränität zum Ausdruck. Gleichzeitig drückt sich darin ihre Überzeugung aus, legitime Hilfeempfängerin zu sein, und dass ihr Unrecht widerfährt. Ihr expertokratisches Reden und die Nutzung von Fachjargon können auch durch die Interaktion im Interview verstärkt werden, bei der die Interviewerin als Vertreterin des Hilfesystems wahrgenommen wird (vgl. Kap. 3.3).

> *///mmh/// dann habe ich sie angerufen, es ist eine Natelnummer gewesen, und ich bin völlig am Weinen gewesen ///mmh/// und äh:m sie hat gefunden, ob ich an den Polizeiposten in Quartier C kommen könnte, ///mmh/// und ich habe gesagt ja; eben ich soll ein paar Sachen mit einpacken, ///mmh/// ähm: (1) es ist dort niemand mehr in der Wohnung gewesen wo ich sie angerufen habe; ///mmh/// und äh:, sie hat noch gefragt, ob sie ein Polizeiauto vorbeischicken soll, ///mmh/// falls mein Vater oder mein Bruder doch nach Hause kommen würden ///mmh/// und ich habe gemeint, ja nein es sei nicht nötig; ///mmh/// bin an die Tramhaltestelle vor und habe dann aber doch: ein Auto, oder Polizeiauto mit Blaulicht gesehen in unsere Straße einbiegen, und dann habe ich gedacht, ja es ist sicher irgendetwas anderes, also ja, ///mmh/// (.) (7; 116-126)*

Hier schildert sie den Anruf bei der zuständigen Stelle vom Sozialdienst. Dabei sticht aus dem eher sachlichen Erzählstil heraus, dass sie über ihre emotional verzweifelte Situation spricht und dass sie *»völlig am Weinen gewesen«* sei. Offensichtlich gelingt es ihr in diesem Telefonat, dass ihr Hilfebedarf anerkannt wird, denn es folgen nun konkrete Abklärungen von Frau Simon. Daraufhin beginnt sofort die Einleitung der Hilfe, und Elif Yıldız soll mit *»ein paar Sachen«* zum Polizeiposten in dem Quartier, in dem sie lebt, kommen. Die Abklärung durch Frau Simon bezieht sich offensichtlich auf die Frage, wie gefährdet Elif Yıldız in der Situation ist und ob es notwendig ist, durch ein Polizeiauto abgeholt zu werden. Elif Yıldız' Antwort (*»ja nein es sei nicht nötig«*) klingt einerseits sehr höflich und nach einer Formulierung, mit der sie keine Umstände machen will. Andererseits kann sich darin auch der Wunsch ausdrücken, in der Nachbarschaft nicht aufzufallen und so sichtbar zu werden als eine, die von der Polizei abgeholt wird. Ein Polizeiauto mit Blaulicht ist ein sichtbares Symbol für eine polizeiliche Intervention, was nicht zu ihrer bisherigen Strategie der Geheimhaltung passt.

> *(.) bin dann dort angekommen und dann ist sie dort gewesen, ((räuspert sich)) äh:m ein Polizist und der Herr Klappstein; Markus Klappstein ((Lautstärke Aufnahme sinkt kurzzeitig)) ()*
> *Aw: ((jemand öffnet Tür) Ah Entschuldigung, ///mmh/// hallo.*
> *I: Hallo*
> *E: vom Jugendamt ///mmh/// ist dann auch kurz darauf gekommen, ///mmh/// und äh:m (.) ich habe mich dort dazu entschlossen eben eine Anzeige gegen meinen Bruder ///ja/// mein Vater:: ///ja/// ähm zu machen, (.) eben wegen häuslicher Gewalt, ///ja/// (7; 126-135)*

Hier beschreibt die Biographin ihre Ankunft bei der Polizei. Neben der schnellen Hilfeinitiierung durch Frau Simon bringt diese offensichtlich auch in kurzer Zeit verschiedene Akteur*innen zusammen und bindet zusätzlich die Kinder- und Jugendhilfe ein. Auffallend ist in der Aufzählung der anwesenden Personen, dass Elif Yıldız auch den Vertreter des Jugendamtes mit Namen nennt, den Polizisten hin-

gegen unpersönlich mit Bezug auf seine Funktion (*»ein Polizist«*). Dies kann darauf verweisen, dass die mit Namen bezeichneten Personen für sie im weiteren Verlauf noch relevant werden. Das Aufgebot der anwesenden Menschen verdeutlicht, dass der Hilfebedarf von Elif Yıldız nun im Unterschied zu ihrem ersten Versuch, Unterstützung zu bekommen, nicht infrage steht.

Verknüpft mit dem Ort und dem Moment fällt Elif Yıldız die Entscheidung für eine Anzeige: *»und äh:m (.) ich habe mich dort dazu entschlossen eben eine Anzeige gegen meinen Bruder ///ja/// mein Vater:: ///ja/// ähm zu machen, (.) eben wegen häuslicher Gewalt«*. An erster Stelle nennt sie ihren Bruder, hängt den Vater noch hinten an und kommt etwas ins Stocken, den Satz zu vollenden. Das Stocken kann darauf hindeuten, dass die unter dem fachlich und strafrechtlich konnotierten Begriff der *»häuslichen Gewalt«* zusammengefassten Erfahrungen für sie schmerzhaft sind und es ihr daher nicht leichtfällt, darüber zu sprechen und auszusprechen, dass ihr Familienmitglieder Gewalt angetan haben. Ähnlich wie die Umschreibung des *»patriarchalen Gehabes«* ist mit dem Begriff der *»häuslichen Gewalt«* eine abstrakte Form der Bezeichnung verbunden, die eine Reihe von Erfahrungen zusammenfasst, ohne diese jeweils einzeln erinnern und erzählen zu müssen. Mit dem Begriff der *»häuslichen Gewalt«* wird dabei auch auf einen Straftatbestand verwiesen, der die Legitimität des Hilfebedarfs unterstreicht, und sie hebt hervor, dass sie sich auf der Basis dieses Straftatbestandes dazu entschieden habe, Anzeige zu erstatten.

Das Anhängen des Begriffs der *»häuslichen Gewalt«* kann auch eine Strategie dafür sein, die Anzeige gegen Bruder und Vater zu legitimieren. Potenziell sind dieser Schritt des Sichtbarmachens von Gewalt in der Familie und die Anzeige gegen Personen aus der Familie herausfordernd. Über die Formel der *»häuslichen Gewalt«* wird aber vor dem Hintergrund einer gesetzlichen und moralischen Ordnung eine legitime Ursache für diesen Schritt angeführt. Weiter verweist diese Sprechweise auch auf die Nutzung eines elaborierten und expertokratischen Sprachjargons zur Darlegung der eigenen Erfahrungen. Auffallend ist, dass hinsichtlich ihrer Anzeige und der Darstellungen von Gewalterfahrungen ihr Bruder in der Haupterzählung sehr viel sichtbarer wird als ihr Vater.

Ergänzungen aus dem Nachfrageteil – »Also ich mag mich nicht an (1) so viele Sachen erinnern«

Im Nachfrageteil bittet die Interviewerin Elif Yıldız, etwas mehr über ihre Kindheit zu erzählen, weil sie dazu bislang noch nicht so viel erzählt habe. In der Antwort macht Elif Yıldız deutlich, dass ihr Vater *»mit strenger Hand weiß nicht was probiert zu erziehen«*, was einerseits andeutet, dass er auch Schläge einsetzt in der Erziehung. Andererseits drückt sich darin auch aus, dass er mit der Erziehung überfordert ist, weil er *»probiert hat zu erziehen«*. Dadurch zeichnet sie ein ambivalentes Bild ihres

Vaters zwischen gewalttätig und überfordert von der Rolle als Erziehungsberechtigtem. Nach einer längeren Pause hängt sie noch an:

> *(7) also ich mag mich nicht an (1) so viele Sachen erinnern, ///mmh/// aus der Kindheit, ///mmh/// darum lasse ich glaube auch diese Lücke ((leicht lachend)), ///mmh/// ähm (.) was ich (2) ja was ich mich erinnern mag ist halt, wie, (4) °wie man halt für kleinste Sachen wirklich° (3) fest Prügel kassiert hat ///mmh/// und so, ///mmh mmh ja/// (2), das ///ja/// (3) (20; 362-366)*

In dieser Sequenz wird deutlich, dass sie bereits in ihrer Kindheit Gewalt durch ihren Vater ausgesetzt ist. Gleichzeitig sagt sie, dass die Lücke in der Erzählung auf eine Lücke in ihrer Erinnerung zurückzuführen sei. Das Nicht-erinnern-Können hängt offensichtlich mit den damit verbundenen schmerzhaften Erfahrungen und einer entsprechenden Abspaltung zusammen. Indem sie die Lücke lässt, muss sie diese Erinnerungen nicht aktualisieren. Die Belastungen, die mit den Gewalterfahrungen verbunden sind, werden durch die langen Pausen und die leise Sprechweise deutlich sowie das Erinnerungsmosaik, dass sie »*fest Prügel kassiert*« habe. In der Art, wie sie die Sequenz beendet und noch die unbestimmte Formulierung »*und so*« anhängt, wird deutlich, dass sich dahinter noch zahlreiche Erfahrungen von Gewalt verbergen, welche die Erzählerin aber nicht weiter ausführen will.

So wird auch verständlich, warum sie ihren Hilfebedarf insbesondere durch die eine Szene legitimiert und nicht auf ihre langjährigen Gewalterfahrungen eingeht. In der Ausblendung der Erfahrungen liegt offensichtlich für sie das Potenzial, sich nicht an schmerzhafte Erfahrungen und das damit verbundene Gefühl erinnern zu müssen.

Strategie der Geheimhaltung – »Eben zu Hause habe ich nie (.) irgendwie etwas von mir erzählt«

> *(2) eben (.) zu Hause habe ich nie (.) irgendwie etwas von mir erzählt, ///mmh/// also: schon ja ich bin der Schule gewesen und so, aber (.) ich habe niemanden so (.) an meinem Leben teilhaben ///mmh/// (.) lassen ///mmh/// ja; meine Schwester genauso; meine Schwester ist viel extremer, ///mmh/// also bis heute noch ist sie so (.) ///mmh/// ähm (.) das geht dich nichts an und weiß nicht was, ///mmh/// obwohl sie auch ein bisschen aufgetaut ist; (20; 384-390)*

Diese Stelle stammt auch aus dem Nachfrageteil. Die entsprechende Nachfrage lautete, wie es konkret war, in die Einrichtung Storchengasse zu kommen, die sie explizit als Freiraum beschreibt. Hier stellt Elif Yıldız die Strategie von sich und ihrer Schwester dar, zu Hause nichts von sich zu erzählen und Dinge geheim zu halten. Im Vergleich zu sich selbst bezeichnet sie ihre Schwester als »*viel extremer*«. Interessant ist, dass sie im Interview insgesamt kaum etwas über ihre Beziehung

zu ihrer Schwester erzählt. So bleibt unklar, inwiefern diese eventuell auch von der Gewalt betroffen war und die Schwestern sich ggf. wechselseitig unterstützten. Auch ihre Mutter bleibt hinsichtlich der Schilderungen der Gewalt im Hintergrund.

Deutlich wird durch diese Reflexionen von Elif Yıldız, dass mit ihrer Familie eine Ambivalenz verbunden ist. So grenzt sie sich von ihrem *»Zuhause«* und damit möglicherweise von dem damit verbundenen Herkunftskontext sowie ihren Eltern ab. Das mag möglicherweise damit zusammenhängen, dass sie alltäglich als junge Frau mit einem Namen, der als türkisch identifiziert wird, mit Bildern konfrontiert wird, die sie als Andere markieren. Durch die Abgrenzung von ihren Eltern grenzt sie sich implizit auch von der Wirksamkeit dieser Anrufungen ab. Die starke Unterstreichung ihres Bildungserfolges kann ebenfalls darauf verweisen, dass sie hier eine Abgrenzung von kulturalisierenden Gendervorstellungen vornimmt, nach denen sie als potenziell muslimische junge Frau unterdrückt wird.

Ihre Strategien der Normalisierung, die im Interview an unterschiedlichen Punkten herausgearbeitet wurden, können ebenfalls damit in Verbindung gebracht werden. So kann der Versuch, ihre Gewalterfahrungen unsichtbar zu machen und niemanden ins Vertrauen zu ziehen, als Anstrengung verstanden werden, nicht den Stereotypen und alltäglichen Adressierungen als Frau zu entsprechen, die potenziell das ›Opfer einer rückwärtsgewandten Kultur von Anderen‹ ist.

Übergang in die stationäre Jugendhilfe – »Dann hat mich der Herr Klappstein gerade mitgenommen«

> *u::und äh:m dann ((räuspert sich) hat mich der Herr Klappstein gerade mitgenommen ins äh:: ins Kinderspital das damals noch dort noch am X-Fluss gewesen ist ///ja/// das genau; ///ja/// und dort bin ich eine Woche auf der Beobachtungsstation gewesen, (1) ähm bis klar gewesen ist wo man mich platzieren kann, so; ///ja/// äh:m und (1) in dieser Zeit ha- also die ersten paar Tage haben meine Eltern nicht gewusst wo ich bin, ///ja/// ich bin dann auch nicht in ///mmh/// die Schule gegangen, ///ja/// ähm und der Klappstein hat mir auch gesagt also falls sie bei der Polizei eine Vermisstenmeldung machen würden dann würde man diese ganz normal aufnehmen, ///mmh/// u- ähm (.) eben nicht sagen wo ich bin und so ///mmh/// und ähm (1) (6; 135-144)*

Hier schildert sie, wie nun ihr Übergang in die stationäre Jugendhilfe schnell eingeleitet wird und sie sofort vom Treffen an der Polizeistation mit der Begleitung von Herrn Klappstein auf die Beobachtungsstation vom Kinderspital gebracht wird. Herr Klappstein als Vertreter des Hilfesystems steuert diesen Prozess nun und sie als Akteurin wird in den Hintergrund gedrängt. Auffallend ist in der Darstellung, dass insgesamt stark die Perspektive des Hilfesystems die Erzählung strukturiert und Elif Yıldız auch andeutet, dass ihre Eltern nicht wissen, wo sie sich aufhält. Von ihren Gedanken und Gefühlen erzählt sie hingegen nichts.

Im Vergleich zur Schilderung oben, wie sie sich aktiv um die Hilfe bemüht, wird hier deutlich, dass nun ein institutioneller Ablauf in Gang kommt. Die Dauer des Aufenthaltes im Kinderspital wird davon abhängig gemacht, wann klar ist, wo sie *»platziert«* werden kann. Platzieren bringt als Formulierung eine Passivität und keine Beteiligung der Person zum Ausdruck, die *»platziert«* wird. Der so beschriebene Platzierungsprozess kann mit dem Bild einer Spielfigur verglichen werden, die da oder dort hingestellt wird und an den Kriterien für Platzierungsentscheidungen nicht beteiligt ist. Weiter verstärkt wird diese institutionelle Dominanz auch durch die Formulierung *»bis klar gewesen ist wo man mich platzieren kann«*, da hier der institutionelle Prozess im Vordergrund steht und die Personen und Abläufe, die für die Entscheidung verantwortlich sind, nicht benannt werden. Die Akteur*innen der Entscheidung bleiben zumindest für Elif Yıldız unsichtbar, und nur Herr Klappstein, als ein Vertreter der institutionellen Macht, der sie ausgesetzt ist, wird als Person genannt. Sie bringt ihn aber auch nicht direkt mit dem Platzierungsprozess im Spital in Verbindung.

Insgesamt wird mit dem Hilfebeginn ein Bruch deutlich. Erstmalig ist sie nicht daran beteiligt, wohin sie kommt, sondern dem institutionellen Ablauf unterworfen. Das vorgängig konstatierte biographische Handlungsschema wird dadurch unterbrochen. Damit bleibt ihr Potenzial für die handlungsmächtige Gestaltung ihrer Biographie letztendlich durch das Hilfesystem unausgeschöpft und wird nicht genutzt, sondern zurückgedrängt. In der Art der Geheimhaltung ihres Aufenthaltes vor den Eltern zeigt sich, dass offensichtlich die Gefährdung von Elif durch ihren Vater und ihren Bruder sehr hoch eingeschätzt wird. Aus Gründen der Geheimhaltung ihres Aufenthaltes und als Schutz vor einer möglichen Gefahr besucht sie zu der Zeit auch nicht die Schule.

Resümee Übergang in die Jugendhilfe

Im Zentrum von Elif Yıldız' Erzählung ihrer Kindheits- und Jugendphase bis zum Übergang in die stationäre Jugendhilfe steht die Szene, die letztendlich dazu führte, dass sie von zu Hause wegging. Diese Szene, in der sie Gewalt durch ihren Vater und ihren Bruder ausgesetzt ist, steht gewissermaßen als ›Prototyp‹ für eine ganze Reihe von derartigen Erlebnissen und wird von der Erzählerin dazu benutzt, ihren Hilfebedarf aufzuzeigen und zu legitimieren, ohne dabei ihre Gewaltgeschichte biographisch zu vertiefen.

Elif Yıldız konstruiert sich in der Szene – trotz der Erfahrung von häuslicher Gewalt – als handlungsmächtige Akteurin. Auch scheint sie in Bezug auf die Rekonstruktion ihrer Hilfegeschichte und den damit verbundenen Gewalterfahrungen einen Umgang gefunden zu haben. Sie stellt sich hier souverän und widerständig dar und lässt sich nicht zu einem ›Opfer‹ machen. Vielmehr beansprucht sie für sich selbstverständlich Normalität und widersetzt sich ihren Erfahrungen von

sozialer Ungleichheit sowie Gewalt durch die Bezugnahme auf dominante gesellschaftliche Vorstellungen, wie die Leistungsorientierung, die sich in der Inszenierung ihrer Schullaufbahn zeigt oder die Inanspruchnahme der Rechtsordnung in Bezug auf ihre Gewalterfahrungen.

Die Rahmung der Geschichte ihres Wegganges von zu Hause durch den Frauentag verweist ebenfalls auf eine Bezugnahme auf gesellschaftliche Ordnungen, die durch Geschlechterverhältnisse strukturiert sind. Dadurch werden die eigene Geschichte und die im weiteren Verlauf erzählten Erfahrungen von Gewalt von der individuellen Ebene in den Rahmen von patriarchalen Geschlechterverhältnissen gestellt und somit von einer rein individuellen Erfahrung abstrahiert bzw. kontextualisiert. Diese Einordnung kann als Umgangsstrategie mit schmerzhaften Erfahrungen gelesen werden und eine Art der Rationalisierung für das Erlebte bieten. Diese Einordnung macht deutlich, dass sich Elif Yıldız mit diesem Teil ihrer Biographie schon intensiv beschäftigt und durch diese Bearbeitung eine Form gefunden hat, wie sie distanziert und souverän von den Erfahrungen retrospektiv berichten kann. Weiterhin beschreibt sie detailliert die Hilfeanbahnung, stellt dabei die institutionellen Verortungen der Menschen ins Zentrum und übernimmt die institutionelle Logik in der Darstellung. Diese Übernahme institutioneller Logiken kann als legitime Art des Sprechens im Interview interpretiert werden, in dem sie ja ausgewählt wurde, weil sie eine gewisse Zeit in einer Jugendhilfeinstitution gelebt hat.

In ihrer Art der Darstellung zeigt sich insgesamt, dass sie einen Weg gefunden hat, ihren Übergang ins Heim zu erzählen und auch zu legitimieren, ohne sich dabei selbst in eine Opferposition hineinzubegeben. Vielmehr nutzt sie abstrakte Begriffe wie bspw. *»häusliche Gewalt«*, die anerkannt sind und ihren Hilfebedarf unterstreichen, aktualisiert aber nicht die zahlreichen Erfahrungen von Gewalt, denen sie ausgesetzt war. Sichtbar wird auch, dass mit dem Schritt, sich Hilfe zu holen, die Strategie der Geheimhaltung ihrer Gewalterfahrungen beendet wird, indem sie diese aus dem Verborgenen ins Öffentliche holt. Dass Elif Yıldız sich an die Polizei wendet, die mit organisationaler Macht ausgestattet ist, zeigt, dass sie die staatliche Rechtsordnung für sich in Anspruch nimmt, um dem Unrecht, dem sie durch ihren Vater und ihren Bruder ausgesetzt ist, ein Ende zu setzen.

Weiterhin wird deutlich, wie machtvoll Institutionen in Bezug darauf sind, Problemkonstruktionen anzuerkennen oder nicht. Beim ersten Versuch wehrt die Polizistin Elif Yıldız' Hilfegesuch ab und verweist sie auf die Instanz der *»Familientherapeutin«* als die passende Institution, um sich Hilfe zu holen. Ihre Erfahrungen von Gewalt scheinen von der Polizistin als ein Problem des Systems der Familie wahrgenommen zu werden, das nicht strafrechtlich verfolgt werden könne, ohne dass ihre Eltern eine Anzeige gegen den Bruder unterstützen würden. Dagegen kann die Intervention von Elif Yıldız nicht helfen, in der sie deutlich macht, dass auch ihr Vater gewalttätig sei.

Beim zweiten Versuch, sich Hilfe zu holen, scheint ihr Hilfebedarf hingegen nicht infrage zu stehen. Ihre Strategie, sich an machtvolle Institutionen zu wenden, hält sie aufrecht, recherchiert aber innerhalb der Institution Polizei eine Ansprechperson, die potenziell für das Thema der Gewalt eine größere Expertise hat als die Polizistin bei ihrem ersten Notruf. In der Folge wird bei diesem erneuten Versuch, sich Hilfe zu holen, diese schnell eingeleitet und offensichtlich eine Gefährdung durch Vater und Bruder für Elif Yıldız wahrgenommen, die ein schnelles Intervenieren unumgänglich macht. In der Folge der Anerkennung des Hilfebedarfs wird deutlich, dass ein institutionelles Ablaufmuster in Gang kommt und die institutionellen Logiken den Hilfeprozess steuern.

5.7 Biographie in der stationären Jugendhilfe – »Dort bin ich gewesen, fü:nfeinhalb Jahre lang«

Nach der Anerkennung ihres Hilfebedarfs kommt ihre Platzierung in einer Beobachtungsstation schnell in Gang und es werden weitere Abklärungen vorgenommen.

Besuch von Herrn Klappstein bei ihren Eltern – »Und sie sollen sich ja (.) äh ganz anständig und brav und kooperativ zeigen«

> *ja; und er ist in der Zwischenzeit zu meinen Eltern nach Hause, und hat ähm (1) äh: das Blatt dabei gehabt wo:: (.) sie ähm unterschrieben haben,(.) in d- es ist glaube darum gegangen dass sie der: Fremdplatzierung zustimmen; ///ja/// und äh: meine Eltern hätten sich ja auch dagegen weigern können ///ja/// das nicht äh=unterschreiben aber es ist (.) auf einmal der Herr Klappstein hat für sie wie so ein mmh (1) äh: Staats- (1) ///mmh/// (.) er ist wie so ein Staatsmann gewesen ///mmh/// wo jetzt ganz genau schauen kommt, ///mmh/// und sie sollen sich ja (.) ///mmh/// äh ganz anständig und brav und kooperativ zeigen so; obwohl er ein kleiner, (.) schnäuziger Mann ist, ///@(3)@/// hat er ihnen so, hat es ihnen recht Eindruck gemacht so; ///aha/// genau; (9; 144-153)*

Hier beschreibt Elif Yıldız, wie Herr Klappstein vom Jugendamt zu ihren Eltern geht, um deren Zustimmung zu ihrer Fremdplatzierung einzuholen. Vater und Mutter werden nun in ihrer Rolle als Sorgeberechtigte adressiert, wobei ihre Mutter an dieser Stelle erstmals sichtbar wird nach ihrer Einführung zu Beginn ihrer biographischen Konstruktion. Welche Rolle ihre Mutter bei den gewalttätigen Übergriffen hatte oder ob sie auch von Gewalt betroffen war, wird von Elif Yıldız im gesamten Interview nicht erzählt. Dies bleibt auch in Bezug auf ihre Schwester offen. Unklar bei der Darstellung des Besuches ist, woher sie die Informationen

darüber hat, da sie ja selbst nicht dabei war und dennoch den Besuch sehr plastisch schildert.

Elif Yıldız unterstreicht in dieser Sequenz, dass Herr Klappstein von ihren Eltern als Repräsentant des Schweizer Staates wahrgenommen werde und er auf sie einen machtvollen Eindruck mache. In der Sequenz kommt zum Ausdruck, dass der Besuch von ihm kein offener Prozess für ihre Eltern ist, sondern sie vielmehr durch eine Inszenierung von staatlicher Gewalt zu einer Zustimmung zur Fremdplatzierung bewegt werden. Sein Besuch scheint auch investigativ zu wirken, und er dringt in die Familie als »*Staatsmann*« ein. Verbunden damit ist als Botschaft, dass ihre Eltern »*ganz anständig und brav und kooperativ*« sein sollen, was an eine Ansprache in einem Eltern-Kind-Verhältnis erinnert.

In ihrer Darstellung wird deutlich, dass der Sprechakt von Herrn Klappstein aus einer machtvollen Position erfolgt, da er als Repräsentant des Schweizer Staates wahrgenommen wird. So wirkt die Aussage, dass sie der Fremdplatzierung zustimmen und »*brav*« sein sollen, performativ, und ihre Eltern stimmen der Platzierung zu. Gleichzeitig zeigt sich in der Darstellung von Elif, dass dadurch die Eltern und ihre Anliegen zurückgedrängt werden, da sie adressiert wie Kinder unter Druck gesetzt werden und schließlich freiwillig »*zustimmen*«. In der Dramaturgie der Erzählung werden ihren Eltern durch Herrn Klappstein keine Alternativen zugestanden, nur in der Kommentierung von Elif Yıldız wird deutlich, dass sie sich auch dagegen hätten entscheiden können. Den Eindruck, den er auf ihre Eltern macht, kontrastiert sie mit seiner körperlichen Erscheinung als kleinem schnauzbärtigen Mann. Das unterstreicht, dass der Eindruck bei ihren Eltern aufgrund seiner Position entsteht.

Unklar bleibt in der Darstellung, wie dieser Besuch für die Erzählerin war und aus aktueller Perspektive ist. Deutlich wird in der von ihr gewählten Form der Darstellung, dass sie ihre Eltern hier als ausgeliefert und unsicher konstruiert und analysiert, dass diese staatliche Intervention Druck auf sie ausübt und es kein offener Prozess ist. So scheint auch eine Lesart der Ereignisse von ihr durch, bei der ihre Eltern nicht auf eine transparente Art und Weise über ihre Möglichkeiten und Spielräume aufgeklärt wurden.

Wechsel in eine andere Einrichtung – »Und eben das ist ja nur so ein Durchgangsheim wo sie auch wieder, wiederum schauen wo kann man dich platzieren«

> *und dann bin von dort aus ähm vier Monate ins:=Zentrum Baumstraße ///ja/// gekommen, ///ja/// mmh* normalerweise *wenn man dort eintritt muss man zwei Wochen auf die geschlossene Abteilung, ähm:: ((räuspert sich)) wo man auch nichts Persönliches haben darf, äh:m einfach dass sie einen einschätzen können und ähm (1) der Herr Klappstein*

> *hat gesagt äh: eben, ich er sieht da bei mir keinen Grund, weil ich ja nicht für andere irgendwie gefährlich bin=oder ///mmh/// auch nicht selbstgefährdet oder so ///mmh///; und da habe ich direkt auf die Offene gehen können, ///mmh/// und eben das ist ja nur so ein Durchgangsheim wo sie auch wieder, wiederum schauen wo kann man (.) ///ja/// dich platzieren ///ja/// so; (10; 154-163)*

Hier beschreibt sie, am formalen Ablauf ihrer Hilfestationen orientiert, dass sie vom Kinderspital für vier Monate ins Zentrum Baumstraße gekommen ist. Zunächst gibt sie den Ablauf dort wieder und dass man »*normalerweise*« zunächst in eine geschlossene Abteilung müsse mit dem Ziel, »*dass sie einen einschätzen können*«. In den Begriffen »*wenn man dort eintritt*«, »*geschlossene Abteilung*« oder »*selbstgefährdet*« drückt sich eine Übernahme des institutionellen Sprachjargons und der Logik der stationären Kinder- und Jugendhilfe aus. Offen bleibt hinter der Darstellung der formalen Abläufe und Logiken, wie das für Elif Yıldız war bzw. retrospektiv eingeordnet wird. Durch die Darstellung der formalen Schritte erscheint sie korrekt und nutzt die institutionelle Logik des Ablaufes als Orientierung ihrer eigenen Darstellung und zur Konstruktion ihrer Biographie. Gleichzeitig wird hier auch eine institutionelle Dominanz deutlich, die Elifs Handlungsfähigkeit, die bislang in der Erzählung hervorgestochen ist, sehr stark in den Hintergrund rückt.

In der beschriebenen Praktik des Isolierens für »*zwei Wochen*« mit dem Ziel einer Einschätzung der Adressat*innen werden eine formale Klarheit suggeriert und Prozessabläufe dargestellt, die an mechanische Verfahren erinnern. Gleichzeitig nutzt die Erzählerin diese Abläufe, um sich abzugrenzen von üblichen Fällen der stationären Jugendhilfe, denn sie kann durch die Einschätzung von Herrn Klappstein diesen Schritt überspringen und kommt direkt in die offene Gruppe, »*weil ich ja nicht für andere irgendwie gefährlich bin=oder ///mmh/// auch nicht selbstgefährdet oder so*«. In dieser Beschreibung wird eine Konstruktion von Problemen von Jugendlichen sichtbar, die entweder Gewalt gegen andere ausüben oder selbstverletzende Verhaltensweisen aufzeigen. Damit wird ein Fokus auf die individuellen Verhaltensweisen gelegt, der Kontext der Personen oder auch andere Dimensionen von Hilfebedarf zeigen sich darin nicht.

Mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe werden offensichtlich für sie Differenzkonstruktionen wirksam, zu denen sie sich in Beziehung setzen muss bzw. mit denen sie durch Professionelle des Hilfesystems eingeordnet wird. In ihrem Fall ordnet Herr Klappstein sie in Abgrenzung zu diesen Ordnungen ein und markiert sie als eine, bei der diese Differenzkonstruktionen nicht passend seien. Die Einteilung in »*für andere [...] gefährlich*« oder »*selbstgefährdet*« verweist auf negativ konnotierte Normalitätskonstruktionen von Adressat*innen der stationären Jugendhilfe, die in Verbindung gebracht werden mit abweichendem Verhalten. Offensichtlich werden diese institutionellen Konstruktionen von Problemdeutungen im Übergang in die stationäre Jugendhilfe relevant und dienen dazu, Grenzzie-

hungen vorzunehmen mittels derer die Adressat*innen verortet werden. Durch die Darstellung von Herr Klappstein als Staatsmann im Zusammenhang mit seinem Gespräch mit ihren Eltern wirkt es hier so, dass eine machtvolle Stimme eine positive Einschätzung von ihr vornimmt und sich für sie einsetzt.

Weiterhin dokumentiert sich hier in Bezug auf die Suche nach einer geeigneten Folgeeinrichtung eine institutionelle Dominanz: *»und eben das ist ja nur so ein Durchgangsheim wo sie auch wieder, wiederum schauen wo kann man (.) ///ja/// dich platzieren«*. Die Professionellen entscheiden aufgrund eines unbestimmten Prozesses des *»Schauen(s)«*, wo eine Platzierung möglich ist. Die Kriterien dafür oder auch ihre Perspektive auf Wünsche hinsichtlich der Folgeeinrichtung scheinen in diesem Prozess nicht transparent zu sein. Auch scheint unbestimmt, wer die Entscheidung trifft, da diese Instanzen unbestimmt mit *»man«* beschrieben werden. Im Vergleich dazu, wie dominant in ihrer Darstellung die Wiedergabe der einzelnen Schritte als Orientierung ist, fällt die Unbestimmtheit hinsichtlich des Prozesses der Suche nach einer Folgeeinrichtung auf.

Insgesamt zeigt sich, dass die Logik des Feldes und deren Konstruktionen von Normalität und Abweichung und damit verbundenen Problemkonstruktionen strukturierend sind für die Gestaltung des Hilfeprozesses. In der Art, wie Elif Yıldız diese Erfahrungen in ihre Biographie integriert, zeigt sich eine Übernahme der institutionellen Perspektive. In der Folge erscheint sie hier als Adressat*in wie ein Objekt der Institution, und auch in dieser Sequenz wird der Bruch sichtbar mit ihrer Darstellung als Aktive und Steuernde vor dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe. Elif Yıldız ist hier einem institutionellen Ablaufmuster unterworfen, in dem durch die Institutionen der stationären Jugendhilfe ihre Spielräume abgesteckt werden und andere qua Platzierungsentscheidungen die Weichen für die weiteren Ereignisse in ihrer Biographie stellen. Gleichzeitig nutzt sie die institutionelle Logik dafür, ihre Geschichte zu erzählen, ohne dabei auf ihre Perspektive einzugehen und damit potenziell schmerzhafte Erfahrungen erzählen zu müssen. Somit kann also die Übernahme der Logik auch dazu dienen, die Geschichte erzählen zu können, ohne auf die damit verbundenen Herausforderungen und Ambivalenzen eingehen zu müssen.

Kennenlernen der Wohngruppe Storchengasse – »Es ist […] so ziemlich das der freiste Rau::m

> *so; und äh:m dann eben hat es geheißen, ja das Zentrum Storchengasse das Zentrum Storchengasse, und ich so gut, ich schaue mir das St- Zentrum Storchengasse mal an, (.) und dann bin ich dort dreimal essen gegessen und ähm es ist in Großstadt A glaube so ziemlich das freis- der freiste Rau::m///mmh///, so fremdplatziert fü:r (.) junge Frauen; und ich habe gefunden hey super und so=ja ich will jetzt unbedingt da hin, ///@ja@/// so äh:m (.) (9; 163-168)*

In dieser Sequenz stellt sie dar, wie sie die Einrichtung »*Zentrum Storchengasse*« kennenlernt. Zunächst gibt sie dialogartig wieder, dass ihr das Zentrum Storchengasse als eine Option der »*Platzierung*« vorgeschlagen wird. Die Art, wie ihr die Einrichtung präsentiert wird, erscheint recht unvermittelt und auch von einer unbestimmten Person, wahrscheinlich aus dem institutionellen Kontext der Durchgangsstation, wiedergegeben: »*dann eben hat es geheißen […]*«. Gleichzeitig wirkt es aber auch wie ein Ergebnis, das sich aus der institutionellen Begutachtung von Elif Yıldız ergeben hat.

Aufgrund welcher Kriterien ihr diese Einrichtung vorgeschlagen wird, bleibt unklar und steht in ihrer Darstellung nicht im Fokus. Ihre Reaktion auf diese Option gibt sie in wörtlicher Rede wieder »*und ich so gut, ich schaue mir das St- Zentrum Storchengasse mal an*«. In der Begutachtung der Einrichtung sieht sie offensichtlich Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für sich. Als Hintergrundkonstruktion führt sie zur Beschreibung der Einrichtung an: »*ähm es ist in Großstadt A glaube so ziemlich das freis- der freiste Rau::m///mmh///, so fremdplatziert fü:r (.) junge Frauen;*«. In dieser Beschreibung markiert sie ein Spannungsfeld zwischen dem Zwang durch eine Platzierung, der sich im Begriff der »*Fremdplatzierung*« ausdrückt und der Charakterisierung der Einrichtung als »*der freiste Raum*«. Zum einen drückt sie im Begriff der Fremdplatzierung aus, dass durch den Übergang in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung institutionelle Logiken bestimmen, ob und an welchem Ort eine Platzierung vorgenommen wird. In der Folge entsteht dabei aufgrund der Machtdifferenz schnell Zwang für Adressat*innen. Zum anderen zeigt sich darin auch, dass das Aufwachsen in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung im Gegensatz zum vertrauten Aufwachsen in der Familie als fremd und außerhalb des gewohnten, lebensweltlichen Kontextes weit weg vom bisherigen Leben konstruiert wird. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, was es heißen kann, wenn eine Einrichtung gleichzeitig als »*freister Raum*« verstanden wird. In ihrer Formulierung wird deutlich, dass diese Einschätzung durch den Vergleich mit anderen Einrichtungen zustande kommt, die es für junge Frauen gibt.

Im Zuge der positiven Einschätzung der Einrichtung entwickelt sie den starken Wunsch, dorthin zu gehen: »*und ich habe gefunden hey super und so=ja ich will jetzt unbedingt da hin*«. Diese Äußerung und ihre positive Bewertung als »*super*« stechen im Vergleich mit den vorigen Erfahrungen im Umgang mit Entscheider*innen sowie Einrichtungen der stationären Jugendhilfe hervor, da sie sich in dieser Situation, in der es um die Frage geht, in welcher Einrichtung sie platziert werden soll, wieder als steuernde Akteurin versteht, die einen klaren Wunsch hat.

Im Vergleich mit den vorigen Sequenzen wird aber auch deutlich, dass ihr der Übergang in die Einrichtung als eine scheinbare Wahl präsentiert wird, die sie selbst trifft. Es wird nicht deutlich, was ihre Alternativen sind, und so entsteht der Eindruck der Verschleierung von institutioneller Macht. Unklar bleibt weiterhin auch, vor welchem Hintergrund fachlicher Überlegungen ihr diese Einrichtung

vorgeschlagen wurde. Ähnlich wie bei dem Besuch von Herrn Klappstein bei ihren Eltern scheint ihr hier stark nahegelegt worden zu sein, dass diese Wahl die richtige für sie sei.

Beschreibung der Zeit in der Einrichtung bis zum Ende – »Ich habe die Lehre abgeschlossen ich bin auch psychisch, also dazu in der Lage gewesen zum (.) also ich habe diese Betreuung so nicht mehr gebraucht«

> *so äh:m (.) dort bin ich gewesen, fü:nfeinhalb Jahre lang, ///ja/// das ist eine rechte Zeit, ///ja/// ähm:: bis 2000 und:: 12, bis im: bis Anfang Oktober oder* September, *///mmh/// glaube September ja, ähm ich habe dort meine Lehre abgeschlossen gehabt im Sommer, ///mmh/// und äh: ja es ist klar gewesen, ich bin (.) zwanzig Jahre alt; bin ich da gewesen, ähm (1) ich habe die Lehre abgeschlossen, ///mmh/// ich (1) bin auch (1) psychisch, also dazu in der Lage gewesen zum (.) also ich habe diese Betreuung so nicht mehr gebraucht; (12; 168-175)*

In diesem Resümee ihrer Zeit in der Einrichtung Zentrum Storchengasse beschleunigt sich der Erzählduktus von Elif Yıldız stark. Damit macht sie deutlich, dass ihr Wunsch, dorthin zu kommen, in Erfüllung gegangen ist. Strukturiert wird die Sequenz durch die zeitliche Einordnung ihres Aufenthaltes über die Gesamtdauer ihres Aufenthaltes: »*dort bin ich gewesen, fü:nfeinhalb Jahre lang*« und eine Bewertung dieser Dauer als eine lange Zeit. Ihr Versuch, das Ende der stationären Jugendhilfe und ihrer Lehre zeitlich exakt zu verorten, schließt an die herausgearbeitete Art der Strukturierung ihrer Erzählung durch Zeitangaben, die Angabe der Dauer von Ereignissen oder des eigenen Alters an.

Als Begründung für das Ende der Hilfe führt sie ihr Alter, ihren Lehrabschluss sowie ihre psychische Verfasstheit an: »*ich bin (.) zwanzig Jahre alt; bin ich da gewesen, ähm (1) ich habe die Lehre abgeschlossen, ///mmh/// ich (1) bin auch (1) psychisch, also dazu in der Lage gewesen zum (.) also ich habe diese Betreuung so nicht mehr gebraucht*«. Die hier dargestellten Kriterien für das Ende ihrer Zeit in der stationären Jugendhilfe verweisen auf institutionelle Argumentationen und auch deren fachliche Begründungen zur Beendigung des Angebots. Der zur Beschreibung des Angebots gewählte Begriff der »*Betreuung*« wird ansonsten eher im Kontext von Altenarbeit oder auch der Kleinkindbetreuung benutzt und drückt ein Verhältnis zwischen Professionellen und Adressat*innen aus, in dem die Adressat*innen nicht alleine für sich sorgen können. Im Zentrum steht dabei die Versorgung; andere Prozesse hingegen, wie die Begleitung oder auch Unterstützung von Bildungsprozessen, werden eher unsichtbar gemacht. Es zeigt sich in der biographischen Konstruktion eine Inanspruchnahme von Begriffen, die im Fachjargon eine Rolle spielen und die hier herangezogen werden, um das eigene Leben und die eigenen Erfahrungen in der Kinder- und Jugendhilfe erfahrbar zu machen.

Mit dem Fokus auf das Alter und den Lehrabschluss werden gesetzliche Bestimmungen von ihr angeführt, die aufgrund des Alters und in Verbindung mit einem erfolgten Lehrabschluss das Ende von Hilfe definieren. Diese Kriterien sind leicht überprüfbar und orientieren sich wenig an der individuellen Bedarfslage. Mit der Formulierung *»bin auch (1) psychisch, also dazu in der Lage gewesen«* stellt sie als weiteres Kriterium die Dimension von psychischer Gesundheit auf. Offensichtlich wurde diese Dimension im Laufe der Hilfe für sie relevant, wobei sie in ihrer biographischen Erzählung hierzu keine Ausführungen gemacht hat. Die Dimension der psychischen Gesundheit scheint in der Folge eher formelhaft, und es bleibt viel Interpretationsspielraum, was dies für sie konkret bedeutet hat.

Ihre persönliche Perspektive auf das Ende der Hilfe, ob sie bspw. gerne länger geblieben wäre oder inwiefern sie sich bereit fühlte für die Bewältigung der Anforderungen, die mit dem Übergang aus der Institution relevant werden, erzählt sie nicht. Vielmehr scheint die institutionelle Logik subjektivierende Wirkung zu haben und von ihr dafür genutzt zu werden, um sich selbst zu verstehen und einzuordnen und das Ende der Hilfe zu legitimieren. Und obwohl sie weder Beginn noch Ende der Hilfe als biographische Momente mitgestalten kann, scheinen die Darstellung, Aneignung und Wiedergabe der institutionellen Logiken Elif Yıldız auch dazu zu verhelfen, ihre Geschichte zu erzählen, ohne dabei viel über sich zu berichten.

Resümee Biographie in der stationären Jugendhilfe

In ihrem biographischen Gesamtverlauf stellt der konkrete Übergang in die stationäre Jugendhilfe einen Bruch dar, da durch die institutionelle Dominanz ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird. Eng verbunden mit der Inanspruchnahme von Handlungsfähigkeit ist im Fall von Elif Yıldız auch eine Strategie der Normalisierung, mittels derer sie performativ Normalität für sich beansprucht und die durch den Wechsel in die stationäre Jugendhilfe vorübergehend unterbrochen wird. Insbesondere in der Anfangsphase in der stationären Jugendhilfe dominieren, in Verbindung mit dem Platzierungsprozess, institutionelle Logiken ihre Biographie.

So orientiert sie sich bei der Konstruktion ihrer Biographie in der stationären Jugendhilfe an institutionellen Normalitätskonstruktionen, Abläufen und Logiken. Dies zeigt sich auch in einer Übernahme des institutionellen Sprachjargons wie z. B. *»wenn man dort eintritt«*, *»Platzierung«*, *»geschlossene Abteilung«* oder *»selbstgefährdet«*. Dadurch wirkt die Darstellung ihrer Biographie während ihrer Zeit im Heim einerseits distanziert von ihrer Perspektive, andererseits aber auch bemüht um eine korrekte Darstellung. Gleichzeitig drückt sich in diesem institutionellen Sprachjargon eine Passivierung von Elif aus, da die Sprache sehr stark die institutionelle Macht zum Ausdruck bringt.

Es wird insgesamt deutlich, dass die Logik des Feldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe und deren Konstruktionen von Normalität bzw. deren Problemkonstruktionen die Initiierung und Gestaltung des Hilfeprozesses strukturieren. In der Art, wie Elif Yıldız ihre Hilfegeschichte konstruiert, zeigen sich eine Übernahme der institutionellen Perspektive und gleichzeitig eine Unterwerfung unter deren Logiken. So wird deutlich, dass im Übergang in die stationäre Jugendhilfe institutionelle Ordnungen und damit verbundene Differenzkonstruktionen für sie relevant werden. Allerdings markiert sie sich als eine Person, bei der diese Differenzkonstruktionen nicht passend seien. Die Einteilung der professionellen Mitarbeiter*innen in der Durchgangsstation in *»für andere [...] gefährlich«* oder *»selbstgefährdet«* verweist auf negativ konnotierte Normalitätskonstruktionen von Adressat*innen der stationären Jugendhilfe, die in Verbindung gebracht werden mit abweichendem Verhalten. In ihrer Darstellung werden diese Einteilungen zur Ziehung von Grenzen und zur Konstruktion der Zielgruppen herangezogen, von denen sie sich distanziert. Somit ist diese Anlehnung an einen institutionellen Sprachjargon also widersprüchlich, da sich darin einerseits die institutionelle Macht ausdrückt, der Elif Yıldız unterworfen ist. Andererseits kann sie aber durch die Anlehnung daran genau diese Macht für sich und die Legitimität ihrer Geschichte in Anspruch nehmen.

Auffallend ist in ihrer Darstellung der Phase in der Jugendhilfe, dass sie über die lange Zeit, in der sie in der Einrichtung Storchengasse ist und die sie offensichtlich auch positiv einschätzt, nicht viel Konkretes erzählt. Vielmehr steht im Zentrum ihrer Erzählung der Übergang in die Einrichtungen und die Stationen: von der Notaufnahme in der psychiatrischen Klinik zur Durchgangsstation und schließlich ins Zentrum Storchengasse. Weiterhin beschreibt sie den Übergang aus der Storchengasse und welche institutionellen Begründungen hier angeführt werden. Damit verbunden ist auch, dass sie Mechanismen darstellt, wie sie erst zur Adressatin von Jugendhilfe wird und dann wieder aus dieser entlassen wird. Die damit verbundenen Normalitätskonstruktionen beziehen sich also auf die Prozesse des Zur-Adressatin-gemacht-Werdens.

Obwohl in ihrer Biographie bis zur stationären Jugendhilfe und in ihren Anstrengungen, Hilfe zu bekommen, sehr viel Handlungsfähigkeit sichtbar wird, kann diese in der stationären Jugendhilfe insbesondere am Hilfebeginn von ihr nicht beibehalten werden. Durch die institutionellen Ablaufmuster und die machtvolle Steuerung der stationären Jugendhilfe in Bezug auf Abklärungen und Platzierungen fühlt sie sich zum Objekt gemacht: Andere entscheiden, was mit ihr wann passiert. Dadurch wird sie als Akteurin zurückgedrängt. So deutet sich bereits hier an, dass im biographischen Prozess des Falles die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit aufgrund der strukturellen Bedingungen brüchig ist. Insbesondere die krisenhaften Aspekte, die mit dem Übergang in die stationäre

Jugendhilfe verbunden sind, erschweren es der Biographin, die Strategien der Normalisierung und Ent-Dramatisierung aufrechtzuerhalten.

5.8 Entwicklungen in und nach der stationären Jugendhilfe – »Und äh::m möchte dieses Jahr im September dann an der Uni Deutsch und Geschichte studieren«

Beschreibung der Entwicklung der Beziehung zu ihren Eltern – »Sie haben schon zwanzigmal am Tag angerufen und wollen dass ich wieder zurückkomme«

> *I: ist Ihnen kalt*
> *E: ein bisschen jedenfalls ((Stuhlrücken, Fenster wird geschlossen)) so; (2) ((räuspert sich) (1) und::: (3) in der Zwischenzeit, also wo ich in der Storchengasse gewesen bin, ähm habe ich zeitweise gar keinen Kontakt zu meinen Eltern gehabt also ich habe dann einfach völlig abgeblockt; sie haben schon, (.) zwanzigmal am Tag angerufen und wollen dass ich wieder zurückkomme, ///mmh/// sie haben auch extra dort wo sie gewohnt haben, eine Wohnung zwei Häuser weiter dazugemietet, eine Zweizimmerwohnung, ///mmh/// für mich und meine Schwester, ///mmh/// (.) ähm dass wir dort wie ähm unseren Freiraum haben ///mmh///, aber trotzdem in der Nähe sind, (.) ///mmh/// und das Ganze auch für die Verwandtschaft irgendwie erklärbar ist; so; (.) ///mmh/// äh:m diese Wohnung haben sie etwa ein Jahr oder so haben sie diese gehabt=vielleicht anderthalb, ///mmh/// ähm (.) bis sie wirklich verstanden haben ich komme nicht zurück, das ist für mich ganz klar gewesen, ///mmh/// ähm (3) (14; 176-189)*

Mithilfe eines Zeitsprungs in die Vergangenheit beschreibt die Erzählerin, wie sich die Beziehung zu ihren Eltern entwickelt, während sie in der stationären Jugendhilfe ist. Sie macht deutlich, dass sie während ihres Aufenthaltes im Zentrum Storchengasse zeitweise keinen Kontakt mit ihren Eltern hat, ihre Eltern hingegen stark bemüht um Kontakt sind. Sie wählt eine überspitzt wirkende Form der Beschreibung der Bemühungen ihrer Eltern: »*sie haben schon, (.) zwanzigmal am Tag angerufen und wollen dass ich wieder zurückkomme*«. In ihrer beschriebenen Reaktion auf deren Bemühungen drückt sich eine klare Abwehrhaltung aus: »*also ich habe dann einfach völlig abgeblockt*«. Neben den Versuchen der Kontaktaufnahme mieten ihre Eltern auch eine zweite Wohnung an, um Elif und ihrer Schwester damit mehr »*Freiraum*« zu ermöglichen, sie aber gleichzeitig »*trotzdem in der Nähe*« zu haben. Hier greift sie die Thematik des Freiraumes wieder auf, die schon bei ihrer Entscheidung für die Einrichtung Storchengasse relevant war. Interessant ist, dass nun auch wieder ihre Schwester ins Spiel kommt. Unklar bleibt weiterhin, ob ihre Schwester ebenfalls von Gewalt betroffen war. So stellt sie in ihrer Bearbeitung des

Auszuges von zu Hause nicht die erfahrene Gewalt als Konfliktlinie ins Zentrum, sondern die Thematik des Freiraums.

In ihrer Darstellung geraten ihre Eltern als Erziehungsberechtigte in den Fokus, ihr Bruder rückt dabei in den Hintergrund. Als ein Erklärungsmodell für das Bemühen ihrer Eltern führt sie an, dass durch das Anmieten der zweiten Wohnung und deren Wunsch, dass sie dort hinziehen solle, *»das Ganze auch für die Verwandtschaft irgendwie erklärbar«* werde. Hier wird deutlich, dass das Aufwachsen von Kindern in der stationären Jugendhilfe auch bei Eltern dazu führt, dass diese sich legitimieren müssen und es Strategien braucht, dies nach außen zu vertreten. Die Bemühungen ihrer Eltern werden in ihrer Darstellung noch dadurch unterstrichen, dass sie die Wohnung sehr lange anmieten: »*(.) bis sie wirklich verstanden haben ich komme nicht zurück, das ist für mich ganz klar gewesen, ///mmh/// ähm (3)*«. Für Elif Yıldız ist hier zentral, dass sie trotz der Bemühungen ihrer Eltern nicht mehr zurück zu ihnen will. Trotz ihrer eigenen Klarheit brauchen ihre Eltern offensichtlich eine lange Zeit dafür, dies zu akzeptieren.

Einerseits bringt die Erzählerin hier ihre Entschlossenheit zum Ausdruck, dass die Entscheidung, von zu Hause wegzugehen, richtig ist. Andererseits stellt sie dabei stark die Perspektive ihrer Eltern in den Mittelpunkt. Jenseits der Darstellung ihrer Entschlossenheit, unter keinen Umständen zurück zu ihren Eltern zu gehen, erlaubt sie keinen Einblick in ihre Gedanken und wie es für sie war, dass ihre Eltern sich so um sie bemühen. Vielmehr entsteht durch ihre Klarheit der Eindruck, dass sie während der Zeit machtvoll ihre Eltern abwehrt und sich nicht auf einen Kontakt mit ihnen einlässt, obwohl diese sich bemühen, sich so zu verändern, dass es für sie eine Option sein kann, zurückzukommen. Ihre Gewalterfahrungen, die mit ihrem Vater und ihrem Bruder verbunden sind, macht sie hier nicht zum Thema.

Darstellung der Veränderung ihrer Eltern in Verschränkung mit ihrer Wohnsituationen nach der stationären Jugendhilfe – »Ähm und ich bin jetzt [...] bei meinen Eltern wieder«

> *aber (2) in dieser ganzen Zeit, ähm haben sich meiner Eltern recht (.) geändert; also, (.) ähm ich habe einen Freund gehabt bis letztes Jahr, mit dem bin ich knapp vier Jahre zusammen gewesen, ///mmh/// und er hat al- nach einundhalb Jahren habe ich dann irgendwann meinen Eltern davon erzählt, zuerst meiner Mutter, so ganz langsam; (.) ///mmh/// er ///mmh/// äh er ist dann auch bei uns zum Essen gekommen, auch an Silvester und so ///mmh/// und es ist für sie (1) ähm völlig okay gewesen ///mmh/// also das wäre (.) ich glaube das wäre nicht denkbar gewesen, wenn ich nicht diesen Schritt aus der Familie ///mmh/// wie so gemacht hätte; ///mmh/// (.) ((räuspert sich)) (14; 189-198)*

Hier stellt sie weiterhin die Entwicklung der Beziehung zu ihren Eltern dar. Sie eröffnet diese Sequenz mit »*aber*« und damit, dass sich ihre »*Eltern recht (.) <u>geän-</u>*

dert« hätten seit der Zeit, in der sie in der stationären Jugendhilfe war. Durch die Verbindung mit der vorigen Sequenz durch »*aber*« ist zu vermuten, dass sie nun noch näher und kontrastierend ausführt, inwiefern sie sich verändert haben und auch welche Folgen sich daraus im Unterscheid zur vorigen Sequenz für die Beziehung ergeben. Zur Darstellung der Wandlung ihrer Eltern führt Elif Yıldız deren Umgang mit ihrem Freund an, mit dem sie »*knapp vier Jahre*« zusammen war. Sie erläutert dabei, wie sie die Annäherung ihrer Eltern an ihren Freund prozesshaft entwickelt hat und sie schließlich sogar gemeinsam mit ihren Eltern Silvester gefeiert hätten. Resümierend fügt sie an, dass die Beziehung zu ihrem Freund schließlich für ihre Eltern »*völlig okay gewesen*« sei und dies nicht funktioniert hätte, wenn sie »*nicht diesen Schritt aus der Familie ///mmh/// wie so gemacht hätte;*«. Diese Argumentation deutet darauf hin, dass der große Schritt, die Familie zu verlassen und in der stationären Jugendhilfe zu leben, von ihr auch noch durch die nachträgliche Darstellung als ein notwendiger und auch lohnenswerter Schritt hervorgehoben wird. Und darin dokumentiert sich, dass ihre Eltern sich dadurch verändert haben. Eine Konkretisierung, wie genau der Wandlungsprozess der Eltern vonstattenging und ob sie bspw. im Rahmen von Elternarbeit durch die Jugendhilfe dabei unterstützt wurden, bleibt offen. Die gemeinsame Silvesterfeier mit dem Freund dient hier als Belegbeispiel für die Wandlung der Eltern.

> *und ähm (.) eben letztes Jahr habe ich mich getrennt, von meinem Freund, und habe dann, wir haben zusammengewohnt, eben ich bin mit ihm zusammengezogen nachdem ich die Lehre abgeschlossen habe, ///mmh/// äh::m (3) habe ich nicht gewusst ja wo gehe ich hin, was mache ich, ähm und meine Schwester ist auch kurz vorher bei meinen Eltern ähm aus der Wohnung auszogen, ///mmh/// (14; 198-203)*

Verknüpft mit der Unterstreichung des Wandlungsprozesses ihrer Eltern folgt nun eine Argumentation, in der sie darstellt, wie es dazu gekommen ist, dass sie nach der Trennung von ihrem Freund schließlich doch wieder bei ihren Eltern eingezogen ist. Zunächst erwähnt sie die Trennung von ihrem Freund: »*und ähm (.) eben letztes Jahr habe ich mich getrennt, von meinem Freund*«. Über die Beziehung zu ihrem Freund erzählt Elif Yıldız in der Biographie ansonsten nichts. Mit der Beziehung zu ihm ist für sie vielmehr ihre Wohnsituation nach der Jugendhilfe verwoben, und durch die Trennung von ihm braucht sie einen neuen Ort zum Wohnen. Auffallend ist hierbei erneut die Handlungsfähigkeit, die deutlich wird in Bezug auf die Trennung, die sie als von sich herbeigeführt darstellt. Weitere Umstände hingegen bleiben unerwähnt.

Die Notwendigkeit zur Begründung der Wandlung ihrer Eltern ergibt sich einerseits dadurch, dass sie aufgrund von Gewalterfahrungen mit großen Anstrengungen und unter Einbezug der Polizei als Unterstützung ihre Familie verlassen hat. Andererseits hat sie auch in der vorigen Sequenz ihre Klarheit ins Zentrum gerückt, dass sie sich von ihren Eltern in der Folge ihres Übergangs in die statio-

näre Jugendhilfe stark distanziert habe und nicht mehr dorthin zurückwolle. Vor diesem Hintergrund muss sie hier nun argumentativ darlegen, wie es dann trotzdem wieder für sie möglich wird, zu ihren Eltern zurückzugehen. Die Darstellung der Wandlung ihrer Eltern in der vorigen Sequenz scheint so der Auftakt zu sein für ihre Begründungsfigur, wieder bei ihren Eltern einzuziehen.

Parallel dazu entfaltet sie nochmals, wie sich bei ihren Eltern die Wohnsituation entwickelt hat:

> *ähm eben wo für meine Eltern klar geworden ist ich komme nicht mehr zurück sind sie auch in eine andere Wohnung, ///mmh/// und haben diese zwei aufgegeben, ///mmh/// sie haben es sich eigentlich auch überhaupt nicht leisten können; ///mmh/// also es ist ///mmh/// (.) sie haben einfach ums Verrecken wollen dass ich wieder zurückkomme ///mmh/// so; und ähm (.) sind in eine Viereinhalb-Zimmerwohnung, wo es gar keinen Platz für mich gehabt hätte ähm und ich bin jetzt in ihrem alten Zimmer bei meinen Eltern wieder ///aha/// zu Hause @so@ ///aha, mmh/// ein Jahr; genau; ///mmh/// und ähm (.) habe aber vor (.) jetzt demnächst auszuziehen so ///ja///; genau, mit einer Freundin zusammen wo ich eben auch vom (.) Storchi äh her kenne; so; ///mmh/// (6) ((Stimmen im Hintergrund)) (14; 203-216)*

In diesem Teil hebt sie nochmals hervor, dass ihre Eltern gerne wollen, dass sie wieder zurückkommt. Das Bemühen ihrer Eltern wird auch hier, wie bereits in der vorigen Sequenz, herausgestellt. Sie unterstreicht die finanzielle Investition der Eltern in Form der zwei Wohnungen, um sie zurückzuholen. In der langen, eher argumentativen Sequenz legitimiert Elif das Ereignis der Rückkehr in ihr Elternhaus.

In der biographischen Gesamtkonstruktion bis hierhin zeigt sich, dass im Zentrum ihrer Darstellung zunächst die Begründung steht, wie es dazu kommt, dass sie in die stationäre Jugendhilfe geht. Nun scheint sie gezwungen, umgekehrt zu argumentieren und eine Begründung dafür entwickeln zu müssen, warum sie schließlich doch wieder zurück zu ihren Eltern geht. In ihrer Darstellung stellt sie zunächst das starke Bemühen ihrer Eltern um sie ins Zentrum und hebt hervor, dass sich diese geändert haben. Durch ihr anfängliches kategorisches ›Nein‹ zum Wiedereinzug bei ihren Eltern inszeniert sie sich machtvoll gegenüber ihren Eltern, deren Bemühungen um sie hingegen etwas hilflos erscheinen in ihrer Darstellung. Dass sie dann dennoch wieder bei ihnen einzieht, scheint vor diesem Hintergrund und auch im Zusammenhang mit ihren Gewalterfahrungen dort begründungsbedürftig. So nutzt sie als Argument für ihren Einzug bei den Eltern nicht nur die Veränderung ihrer Eltern und deren Bemühungen um sie, sondern auch die Tatsache, dass durch den Auszug der Schwester wieder Platz in der elterlichen Wohnung ist. Durch den Ausblick auf ihren baldigen Auszug am Ende der Sequenz markiert sie auch, dass der Wiedereinzug bei ihren Eltern nur eine Zwischenlösung ist. Der Ausblick auf den Auszug kann auch als Strategie verstan-

den werden, eine mögliche Lesart zu relativieren, dass sie mit der Rückkehr nach Hause auch einen Rückschritt vollzieht, da sie doch in den Kontext zurückgeht, von dem sie sich mit viel Anstrengungen abgewendet und in dem sie gewaltvolle Erfahrungen gemacht hat.

In Bezug auf die Zukunftspläne, mit einer Freundin zusammenzuziehen, wird sichtbar, dass sie im Heim offensichtlich eine relevante Andere – eine Freundin – getroffen hat. Dieser Kontakt bleibt auch nach dem Ende ihrer Zeit in der Jugendhilfe bestehen und die beiden planen, als Wohngemeinschaft zu leben. Interessant ist, dass sie über diese Freundin und was sie in der Zeit im Heim zusammen erlebt und gemacht haben im Interview ansonsten nichts erzählt. Offensichtlich scheint dies für sie bezüglich des Interviews weniger relevant zu sein. In ihrer biographischen Konstruktion wird das Hilfesystem ins Zentrum gestellt und ihre Peerkontakte spielen nur am Rande eine Rolle.

Reflexionen zum Vergleich von Jugendhilfe und Familie – »Ja ich habe gewusst hey, ich (2) werde nicht bestraft wenn ich sage ähm (.) äh: ja ich habe ein Bier getrunken«

> *und ist halt ganz anders gewesen im Storchi we- ja ich habe gewusst hey, ich (2) werde nicht bestraft wenn ich sage ähm (.) äh: ja ich habe ein Bier getrunken, ///mmh/// oder ähm ich bin mit Freunden draußen gewesen ///mmh/// oder sonst, ///mmh/// ja, ///mmh/// (2) das; und (2) dann auch (2) ähm (1) so (2) eine gewisse (.) intellektuelle Freiheit, einfach weil dort ähm (.) Erwachsene gewesen sind wo (3) ich kann mich auf Deutsch einfach viel besser ausdrücken wie im Türkischen, ///mmh/// ja, ///mmh/// ähm (.) und (1) mit meinen Eltern kann ich meine Eltern können Deutsch, aber auch nicht (.) nicht sehr gut, also sie können sich verständigen, aber ähm (2) so wie ich im Türkisch halt ///mmh/// also (.) ja, ich kann jetzt keine hochstehende ///mmh/// (2) Gespräche auf Türkisch führen, ///mmh/// ähm umgekehrt können es meine Eltern nicht auf Deutsch, ///mmh/// und ähm (.) dort habe ich einfach eben können (.) dann im Garten sitzen am Abend und äh:: halt einfach irgendwie (1) philosophieren ///mmh/// oder sonst irgendwie, ///mmh/// was vorher halt nicht möglich ///mmh/// gewesen ist, so; ja ///mmh/// (2) (22; 390-404)*

Im Nachfrageteil stellt Elif Yıldız einen Vergleich her zwischen ihren Erfahrungen in der Wohngruppe und mit ihren Eltern. Dabei wird eine Distanzierung von ihren Eltern und ihrer Familie sichtbar und sie konstruiert die Wohngruppe als Ort, an dem sie eine »*intellektuelle Freiheit*« leben kann. Daneben markiert sie auch die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung in der stationären Jugendhilfe ohne Strategien der Geheimhaltung.

In Bezug auf die »*intellektuelle Freiheit*« konkretisiert sie, dass sie mit ihren Eltern aufgrund von sprachlichen Barrieren nicht so »*hochstehende Gespräche*« führen könne, weil sie selbst sich nicht so gut auf Türkisch und ihre Eltern sich nicht gut

auf Deutsch ausdrücken können. Die Folie der Freiheit spielt auch in Bezug auf die Wahl der Jugendhilfeeinrichtung eine Rolle, weil sie an der Einrichtung Storchengasse den Ruf als freien Raum attraktiv findet. Aber auch in Bezug auf die Bemühungen ihrer Eltern, sie zurückzuholen, wird sichtbar, dass sie versuchen, ihr in Form einer zweiten Wohnung mehr Freiraum zu ermöglichen. Interessant ist dabei, dass sie stark auf das Thema der Freiheit fokussiert, die ihr zu Hause gefehlt hat, und die Erfahrungen der Gewalt damit in den Hintergrund zu rücken scheinen. Zu vermuten ist, dass dies Bestandteil ihrer normalisierenden Strategie ist und es vor diesem Hintergrund leichter ist, das Thema der Freiheit zu verhandeln als das Thema der Gewalt. Gleichzeitig kann das aber auch ein Schutz vor den Reaktionen von Menschen sein, die mit der Beschreibung von Gewalterfahrungen möglicherweise überfordert sind oder sie in der Folge zum Opfer machen (eine vertiefte Darstellung, wie sie sich zum Opfer gemacht fühlt, folgt in Kap. 5.9). Neben der Freiheit zieht sie auch noch die Dimension der Intellektualität heran, die sie in der stationären Jugendhilfe stärker ausleben kann. Dies verweist auch darauf, dass sie sich bildungsmäßig von ihren Eltern distanziert. Darin liegt möglichweise auch die Erklärung, warum sie über ihre Eltern nichts in Bezug auf deren Ausbildung sagt, sondern sehr stark das Rechtsstudium ihrer Schwester ins Zentrum stellt.

In der Haupterzählung macht die Biographin, nachdem sie ihre Wohnübergänge dargelegt hat, eine längere Pause und formuliert, dass sie noch nachdenke, was ansonsten relevant erscheint für die Konstruktion ihrer Biographie. Danach fährt sie fort mit dem Thema Schule.

Bruch in Bildungsambitionen – »Ähm a::- so Mitte Drittes bin ich eben von zu Hause dann ausgezogen, ///mmh/// und äh dann sind meine Noten auch völlig in den Keller gestürzt«

> *(6) ((Stimmen in Hintergrund)) Ja, (.) ähm was °gibt es noch° (.) so schulisch ähm (.) eben bin ich in der OS gewesen, (.) im Quartier A, (.) äh:m ich habe (2) die Schule abgeschlossen, mmh (2) als ähm bestes Mädchen im Schulhaus, ///mmh/// ///((leichtes Lachen))/// äh:m (2) dann am Gymi eben ich bin (.) di- das vierte Gymnasium habe ich noch fertiggemacht, (2) ähm a::- so Mitte Drittes bin ich eben von zu Hause dann ausgezogen, ///mmh/// und äh dann sind meine Noten auch völlig in den Keller gestürzt, ///mmh/// ähm (1) ich habe angefangen zu kiffen wie blöd, ///mmh/// also ich, bin auch nicht mehr (.) ///mmh/// ich (1) bin fast, wirklich fast nicht mehr in der Schule gewesen, ///mmh/// ähm (.) (15; 216-225)*

Nach einer kurzen Denkpause greift Elif Yıldız nochmals ihre schulische Entwicklung auf. Dazu verlässt sie die chronologische Ordnung, knüpft erneut an die schon mehrfach erwähnte positive Bewertung von Bildungserfolg an und nutzt leistungsbezogene Einteilungen, um sich selbst zu positionieren. Die Bezeichnung *»bestes*

Mädchen im Schulhaus« hört sich nach einer Auszeichnung an, bei der sie offiziell mit diesem Prädikat ausgezeichnet wurde. Das Quartier, in dem sie lebte und die Schule besuchte, stellt ein benachteiligtes Quartier dar. Durch ihre guten schulischen Leistungen hebt sie sich von den anderen Schüler*innen ab und sticht aus der Masse heraus.

In der der Formulierung, dass sie am Gymnasium noch das vierte Schuljahr fertiggemacht habe, kündigt sich ein vorzeitiger Abbruch an. Dabei stellt sie einen kausalen Zusammenhang her zwischen ihrem Übergang in die stationäre Jugendhilfe, den sie erneut stark normalisierend als Auszug von zu Hause und mit Unterstreichung ihrer Handlungsfähigkeit konstruiert, und einer dramatischen Verschlechterung ihrer Noten: *»ähm a::- so Mitte Drittes bin ich eben von zu Hause dann ausgezogen, ///mmh/// und äh dann sind meine Noten auch völlig in den Keller gestürzt«*. Im Unterschied zur Handlungsfähigkeit in Bezug auf ihren Auszug wirkt die Verschlechterung der Noten als etwas, dem Elif Yıldız hilflos ausgeliefert ist. Im Gegensatz dazu beschreibt sie sich in Bezug auf Kiffen und Schuleschwänzen als handlungsfähig: *»ähm (1) ich habe angefangen zu kiffen wie blöd, ///mmh/// also ich, bin auch nicht mehr (.) ///mmh/// ich (1) bin fast, wirklich fast nicht mehr in der Schule gewesen, ///mmh/// ähm (.)«*. Durch die Bewertung *»kiffen wie blöd«* scheint durch, dass sie die Menge aus heutiger Sicht als viel bewertet.

In dieser Verschlechterung der Noten wird ein Bruch hinsichtlich ihrer Bildungsambitionen sichtbar, die in ihren eigentheoretischen Kommentierungen ihrer Biographie aus aktueller Perspektive sichtbar werden. So kann sie ihre bisherigen schulischen Erfolge, die sie stark zur Selbstinszenierung herangezogen hat, nicht aufrechterhalten. Auffallend ist, dass sie diesen Bruch aber in der Erzählung nicht weiter legitimiert oder kommentiert. In der weiteren Entwicklung erzählt sie hingegen detailliert von einer Sitzung mit Vertreter*innen der Schule, ihrer Bezugsperson und sich selbst, in der es um ihre Schulabsenzen und mögliche Konsequenzen daraus geht:

> *und dann hat es geheißen eben (.) Mitte viertes Schuljahr so paar Monate vor dem Abschluss, also Abschluss vom Jahr hat ähm (.) der Klassenlehrer mal angerufen im Storchi und hat gefunden ja, wo ist denn die Elif? So ja, sie sollte in der Schule sein, ///mmh/// weil ich habe ihnen gesagt ich ginge in die Schule, und dann bin ich (.) irgendwie sünnele [mich sonnen] gegangen oder sonst irgendwie herumgelungert ///mmh/// und ähm (.) es ist recht lange gegangen bis der Lehrer dann mal angerufen hat, ///mmh/// und dann hat es geheißen, eben ähm: (.) sie möchten ein Gespräch mit der Rektorin, dem Klassenlehrer mir und meiner Bezugsperson ///mmh/// von der Storchengasse, ///mmh/// meine Bezugsperson ist lustigerweise (.) früher bei meinem Klassenlehrer auch in der Klasse gewesen ///@(.)@/// aber an der Rudolf-Steiner-Schule, ähm (2) u:und äh:: eben und dann hat die Rektorin mir gesagt äh entweder ich komme jetzt in die Schule, ///ja/// also wirklich, ///ja/// ähm: (.) von den Noten her hätte es mir sowieso nicht mehr gelangt, ///mmh///*

> *ein Schuljahr weiterzukommen, ///mmh/// ähm sie hat mir angeboten sie=würde da den Paragraph weiß nicht was, dass man eben wenn man zu Hause sonst irgendwie Zeugs hat ///mmh/// dann (.) ///mmh/// mich in das fünfte Schuljahr lassen, äh:m oder ich (.) sage nein ich steige jetzt sofort aus, kriege aber auch kein Zeugnis, (.) (15; 225-242)*

In ihrer Darstellung meldet sich ihr Klassenlehrer ein Jahr nach der beschriebenen Verschlechterung und ihrem dauerhaften Fernbleiben von der Schule in der Einrichtung telefonisch, um nachzufragen, wo sie sei. Es scheint so, dass sie rückblickend verwundert darüber ist, dass sie so lange ohne eine Intervention der Schule fernbleiben konnte: »*es ist recht lange gegangen bis der Lehrer dann mal angerufen hat*«. Diese Kommentierung kann auch als Kritik interpretiert werden, dass er sich so lange nicht darum gekümmert hat.

In der Formulierung »*und dann hat es geheißen […]*« drückt sich ein institutioneller Vorgang aus, der hier unbestimmt eröffnet wird. Als Hintergrundkonstruktion zu ihrem Fernbleiben von der Schule führt sie aus, in der Wohngruppe gesagt zu haben, dass sie in die Schule gehen würde, dann aber draußen »*irgendwie rumgelungert*« habe. Die von ihr herangezogene Formulierung ›rumlungern‹ ist abwertend konnotiert und bringt zum Ausdruck, dass sie ohne Beschäftigung wie Schule oder Arbeit Zeit verbracht hat. Darin drückt sich aus, dass sie abweichend von gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen von Produktivität ihre Zeit verbracht hat. Die eher positiv konnotierte Formulierung »*sünnele*« kann darauf hindeuten, dass für sie mit dem Fernbleiben von der Schule auch ein Freiraum verbunden war, über den sie hier allerdings nicht sprechen kann, sondern sich selbst als abweichend konstruiert vor dem Hintergrund von Normalitätsordnungen.

In Elif Yıldız' Darstellung des Gesprächs in der Schule zeigt sich eine Dominanz der schulischen Seite; die Rektorin wird von ihr als machtvoll wahrgenommen: Diese steht im Mittelpunkt und steckt qua ihrer Position die schulischen Möglichkeiten ab, die es für Elif Yıldız gibt. Der Lehrer und ihre Bezugsperson bleiben im Hintergrund. Gleichzeitig offeriert die Rektorin ihr, dass sie trotz der schlechten Noten aufgrund einer Sonderregelung für Schülerinnen, die zu Hause Probleme haben, versetzt werden könne: »*sie=würde da den Paragraph weiß nicht was, dass man eben wenn man zu Hause sonst irgendwie Zeugs hat*«. Der Weg, den die Rektorin vorschlägt, ist verbunden mit einer Ausnahmeregelung aufgrund von Problemen zu Hause. Mit dieser Ausnahmeregelung wäre in der Folge eine Besonderung von Elif Yıldız verbunden. Als Alternative offeriert die Rektorin ihr, das Gymnasium sofort ohne Zeugnis zu verlassen. Ihre Gedanken zu den von der Rektorin offerierten Optionen und ihren Entscheidungsprozess, stellt sie wie folgt dar:

> *und ähm ich habe gefunden, (2) ich möchte gar nicht das Gymi fertig machen, ///mmh/// ich sehe mich nicht eine Matur (.) ///mmh/// machen, ich (.) wüsste auch überhaupt nicht was ich würde studieren wollen, ///mmh/// so, und ähm (.) ich habe es auch gar nicht gesehen, dass ich diesen Aufwand überhaupt ((Stimmen und Geräusche von Geschirrein-*

> *räumen im Hintergrund)) erbringen kann ///mmh/// so; ///mmh/// habe aber gefunden okay ich komme, und (.) dass ich einfach ein Zeugnis kriege, und ähm: das habe ich dann auch gemacht,* (15; 242-249)

Als Überschrift für ihre Entscheidung kann die Eröffnung der Sequenz verstanden werden, in der sie sagt: »*ich möchte gar nicht das Gymi fertigmachen*«. Darin drückt sie aus, dass die Grundlage für ihr frühzeitiges Verlassen des Gymnasiums ihr freier Wille ist. Trotz dieser Hervorhebung des Willens führt sie noch weitere Hintergründe aus, warum sie den Abschluss nicht machen wolle. So stellt sie dar, dass sie kein Selbstverständnis von sich habe als eine Schülerin, die eine Matura mache, und dass sie damals auch keinen Plan von möglichen Studiengängen gehabt habe: »*ich (.) wüsste auch überhaupt nicht was ich würde studieren wollen,*«. Zuletzt räumt sie ein, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt auch nicht in der Lage gesehen habe, die Energie für das Abitur aufzubringen: »*ich habe es auch gar nicht gesehen, dass ich diesen Aufwand überhaupt […] erbringen kann*«. Diese Konkretisierungen machen deutlich, dass Elif Yıldız offensichtlich ihren Wunsch auch an die Gegebenheiten anpasst, die es ihr aus verschiedenen Gründen erschweren, die Matura fertigzumachen. In ihrer Darstellung deutet sie den engen Korridor an Entscheidungsmöglichkeiten und die Gründe um, warum sie zu der Zeit nicht mehr in die Schule gegangen ist, und rückt stattdessen ihren fehlenden Wunsch, das Gymnasium fertigzumachen, ins Zentrum und damit letztendlich ihre freie Entscheidung. Dies macht ein Spannungsfeld deutlich zwischen der damit verbundenen Verdeckung von strukturellen Hürden und der Inszenierung von sich als Akteurin. Um ein Zeugnis zu bekommen, besucht sie noch bis Schuljahresende den Unterricht.

Sie schließt die Sequenz mit der Aussage ab: »*und das habe ich dann auch gemacht*«. Darin dokumentiert sich ein Ausdruck von Zielstrebigkeit bei der Umsetzung von Vorhaben. Auch hier löst sie dadurch die durch institutionelle Zwänge strukturierte Erzählsituation auf, indem sie die Situation umdeutet und sich trotz des Zwangs als Handelnde und Entscheidende konstruiert. In ihrer Darstellung befreit sie sich ohne eine Abstimmung mit oder die Unterstützung von anderen, wie bspw. ihrer Bezugsperson, autonom aus der Situation.

Im Vergleich mit den bisherigen Interpretationen fällt hier ein Widerspruch in Bezug auf ihre Leistungs- und Bildungsorientierung auf. Bislang wurden anhand ihrer Darstellung eine hohe Identifikation mit Bildungserfolg und eine positive Bewertung derselben herausgearbeitet. Hier führt sie hingegen an, dass sie sich damals nicht als eine Schülerin verstanden habe, die einen Matura-Abschluss machen würde. Damit verlässt sie offensichtlich den von ihr vorher eingeschlagenen Weg der positiven Bewertung von Leistung und Bildungsambitionen. Der Gewinn daraus scheint zu sein, dass sie sich so als Akteurin mit Handlungsfähigkeit konstruieren kann und sich in der Folge nicht als unterworfen unter die Umstände versteht. Gleichzeitig führt aber diese Inszenierung als Handelnde dazu, dass sie

die Bedingungen, die es ihr hier erschweren, Energie für die Schule aufzubringen, unsichtbar macht.

Übergang in Ausbildung und Arbeit – »Und dann habe ich dort die Lehre anfangen können zur Fachfrau Gesundheit«

> *und dann habe ich gerade anschließend ähm ein Praktikum bekommen in einem Alters- und Pflegeheim, vom Quartier B, ähm das habe ich ein Jahr gemacht, und dann habe ich dort die Lehre anfangen können zur Fachfrau Gesundheit, mit der Berufsmatur begleitend, u:nd ähm (.) habe dann aber den Betrieb gewechselt, Mitte des zweiten Lehrjahres also in der Hälfte, ((räuspert sich)) es geht drei ((männliche Stimme und Geräusche von Geschirr im Hintergrund)) () Jahre, (1) drei Jahre, ///mmh/// ähm weil:: (1) weil dort einfach niemand gewesen ist wo mich ausgebildet hat, ///mmh/// also ich bin völlig ins kalte Wasser geworfen ///mmh/// und ja, ich (.) ja es ist einfach nicht mehr gegangen und ich habe es, lange Zeit habe ich gesagt hey, (1) ich müsste das und das ///ja/// lernen, ///ja/// und ähm ja es kommt dann jemand es kommt dann jemand ///ja/// und so, und ähm (.) also die Stimmung ist dann wirklich ganz schlecht gewesen ///ja/// dann so, ähm: vor allem gegen den Schluss, (.) (16; 249-262)*

Hier fährt die Biographin in beschreibender Art und Weise mit ihren weiteren Stationen nach dem Abgang vom Gymnasium fort. Direkt anschließend daran findet sie ein Praktikum »*in einem Alters- und Pflegeheim, vom Quartier B*« und kann dort auch eine Lehre absolvieren »*zur Fachfrau Gesundheit, mit der Berufsmatur begleitend*«. Dieser Übergang in die Ausbildung wirkt linear und sie stellt hier weder ihren Entscheidungsprozess für die Ausbildung dar, noch mit welchen Anstrengungen die Ausbildungsplatzsuche eventuell verbunden war. Offensichtlich greift sie hier auch wieder ihr Motiv der Bildungsorientierung auf und macht parallel die Berufsmatura, obwohl sie ja im vorigen Abschnitt noch argumentiert hat, dass sie keine Matura machen wolle. Was sie mit der Ausbildung verbindet und warum sie genau diese gemacht hat, lässt sie unbestimmt. In ihren Formulierungen wird einzig deutlich, dass es offensichtlich nicht allzu schwer war für sie, diesen Ausbildungsplatz zu bekommen.

In dem gerafften Darstellungsstil fortfahrend, geht sie darauf ein, wie sie in der Mitte des zweiten Lehrjahres den Betrieb gewechselt habe, weil die Ausbildungsbedingungen nicht gut waren. Auch hier fällt ihre handlungsfähige Inszenierung in ihrer Darstellung auf und dass sie sich auf eine Ordnung beruft, die regelt, wie die Ausbildung gestaltet sein muss. Vor dem Hintergrund der Regelung kritisiert Elif Yıldız die Bedingungen ihrer Lehre, »*weil dort einfach niemand gewesen ist wo mich ausgebildet hat, ///mmh/// also ich bin völlig ins kalte Wasser geworfen*«. Nachdem ihre Anstrengungen, sich für eine Verbesserung im Lehrbetrieb einzusetzen, nicht erfolgreich sind und sie die Situation nicht mehr aushält – »*ja es ist einfach nicht mehr gegangen*« –, beschwert sie sich im Amt für Lehraufsicht:

u:nd ich habe dann bin dann auf das Amt für Lehraufsicht gegangen und habe gesagt, ja bei mir ist es so und so, und ähm diese Frau hat mir eine Liste mitgegeben, ähm so zwei A4-Blätter voll mit einfach allen Alters- und Pflegeheime und Spitäler ///mmh/// wo überhaupt ausbilden, ///mmh/// und hat gesagt, ja bewerben Sie sich da mal, und das sind über fünfzig Betriebe, ///mmh/// und dann bin ich da raus, und habe gedacht ja(.)super, für was bin ich da hin?///mmh/// Also ich hätte diese Liste auch im Internet finden können, ///mmh/// und ähm (.) das Mitleid kann ich mir auch anderswo holen, ///mmh/// also wenn ich es brauche, ///mmh/// (16; 262-270)

Mit dem Amt für Lehraufsicht wählt sie für ihre Beschwerde – wie auch schon bei ihren Erfahrungen der häuslichen Gewalt – eine machtvolle Institution. Dabei erhofft sie sich vom Amt für Lehraufsicht offensichtlich Unterstützung bei der Durchsetzung ihrer Rechte. Sie wirkt in der Art, wie sie sich dazu entscheidet, autonom, und ihre eigenen Leistungen und Anstrengungen im Finden der passenden Institution zur Durchsetzung ihrer Rechte werden deutlich. Gleichzeitig nutzt sie Normalitätsordnungen und Regelungen dafür, sich zu bemächtigen, da sie unter Berufung darauf markiert, was ihr eigentlich an Begleitung und Unterstützung während der Ausbildung zustehen würde. Somit verleiht sie ihrer Position mit Bezugnahme auf rechtliche Ordnungen Nachdruck.

Von der Mitarbeiterin im Amt für Lehraufsicht bekommt sie zunächst nicht die erhoffte Hilfe, sondern nur eine Liste mit alternativen Ausbildungsbetrieben: *»und dann bin ich da raus, und habe gedacht ›ja (.) super, für was bin ich da hin?‹ ///mmh/// Also ich hätte diese Liste auch im Internet finden können, ///mmh/// und ähm (.) das Mitleid kann ich mir auch anderswo holen, ///mmh/// also wenn ich es brauche«.* Darin wird sichtbar, dass sie sich von der Mitarbeiterin dort nur bemitleidet fühlt für die Situation im Ausbildungsbetrieb, die sie kritisiert, sie aber kein Mitleid erwartet, sondern eine konkrete Intervention. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie auch Strategien hat, um sich selbst zu helfen, und dass diese Liste kein Mehrgewinn ist. Mitleid zu bekommen, erscheint ihr vor dem Hintergrund ihrer Inszenierung als handlungsfähig nicht passend und sie wehrt sich dagegen, in eine Opferposition hineingerufen zu werden, die nicht zu ihrer Bewältigungsstrategie passt. Auffällig ist an dieser Stelle auch, dass sie überhaupt darstellt, was dieser Umgang in ihr auslöst.

Im weiteren Verlauf löst sich die Situation aber dann doch zu ihren Gunsten auf und sie findet einen alternativen Ausbildungsbetrieb:

u:und sie hat dann, aber im gleichen Nachmittag noch im Storchi angerufen und gesagt ähm der Berufsbildungsverantwortliche von der Psychiatrischen Klinik Großstadt A ///mmh/// hat angerufen um eine Schülerin die auch im zweiten Lehrjahr ist abzumelden; ///mmh/// ähm (.) weil sie ihr gekündigt haben, und sie hat gerade gesagt hey, heute ist bei mir eine gewesen und blabla und so und ähm er hat ihr gesagt, sie solle mir ausrichten ich soll mich bewerben innerhalb von den nächsten vier Tage, ///ja/// und

> *dann habe ich das gemacht, und dann ist das (.) ratzfatz gegangen und dann bin ich dort in der Psychiatrischen Klinik gewesen; ///mmh/// äh:m (2) (16; 270-278)*

Damit war ihre Strategie, sich bezüglich des Ausbildungsplatzes Unterstützung zu holen, doch noch erfolgreich. In dieser Sequenz über ihre Ausbildung stellt die Biographin wieder stark ihre erfolgreichen Anstrengungen ins Zentrum. Ihr Übergang in die Lehre scheint linear zu gelingen nach dem Abbruch des Gymnasiums. Weiterhin drückt sich in dieser Schilderung aus, dass sie gut für sich sorgt und sich für ihre Rechte einsetzt und wie sie sich erfolgreich gegen die Missstände in ihrem Ausbildungsbetrieb wehrt.

Abschluss der Lehre als Beste und Blick in die Zukunft – »Und äh::m möchte dieses Jahr im September dann an der Uni Deutsch und Geschichte studieren gehen«

> *[…] habe die Lehre auch sehr gut abgeschlossen, als Beste in Großstadt A, ///@(.)@/// ähm und äh: (.) dann nach der Lehre habe ich die Passerelle[5] gemacht am Hof-Gymnasium, das ist ähm für diese wo eben einen Berufsmatur- ähm ///mmh/// Abschluss haben, dann noch die eidgenössische Matur wollen; und die habe ich jetzt im September auch bestanden; ///mmh/// (16; 278-283)*

Mit einem Zeitsprung zum Abschluss der Lehre stellt die Erzählerin hier ihren Erfolg ins Zentrum: Sie betont ihre herausragende Leistung, dass sie die Lehre »*sehr gut abgeschlossen*« habe, als »*Beste in Großstadt A*«, und grenzt sich so, wie auch schon in der Orientierungsschule, von den anderen leistungsbezogen ab. Die kurzen Krisen, die sie angedeutet hat im Zusammenhang mit dem Schulabbruch und dem Wechsel der Lehrstelle, scheint sie erfolgreich bewältigt zu haben. Dass sie ihre weiteren formalen Bildungserfolge ausführlich erläutert, zeigt, dass sie offensichtlich doch, entgegen ihrer Aussage beim Abgang vom Gymnasium, einen höheren Bildungsweg anstrebt. Dennoch führt sie keine Erklärung oder Legitimation dieser Anpassung ihrer Pläne an. Vielmehr scheint es ihr erneut problemlos zu gelingen, bildungserfolgreich zu sein, und sie steuert diesen Prozess handlungsfähig und aktiv. Im Vergleich zum vorzeitigen Abgang vom Gymnasium zeigt sich deutlich, dass ihr erneuter Bildungserfolg vor dem Hintergrund einer Ordnung erzählt wird, die dies positiv bewertet. Die Sequenz zu ihrer Ausbildungsbiographie schließt sie mit einem Bogen in die Gegenwart:

5 Die Passerelle ist eine Ergänzungsprüfung zur Berufsmaturität oder Fachmaturität. Bei Bestehen der Ergänzungsprüfung besteht Zugang zu allen universitären Studiengängen der Schweiz (vgl. Staatssekretariat für Bildung 2017, S. 7).

> *((räuspert sich)) jetzt arbeite ich eben da im Alters- und Pflegeheim zu achtzig Prozent, ///mmh/// und äh::m möchte dieses Jahr im September dann an der Uni Deutsch und Geschichte studieren gehen; ///mmh/// so; (.) das ist mal der Plan. ///mmh/// (10) ((leise Geräusche der Kaffeemaschine im Hintergrund)) Kaffee? @Ich höre die Maschine laufen@ ///@(.)@/// (.) (16; 283-288)*

Elif Yıldız' Erzählung kommt an dieser Stelle zu einer ersten Koda. Die Erzählerin kommt in der Gegenwart an und gewährt einen Blick in ihre Zukunftsperspektiven: Sie plant, im September ein Studium an der Universität anzufangen. Sie entwirft dabei ein Bild von sich, in welchem sie ihre Handlungsfähigkeit aufrechterhält und an einer leistungs- und bildungsorientierten Positionierung festhält. In ihrem Zukunftsentwurf zeigt sich eine normalisierende Perspektive auf ihre Biographie, bei der sie die bisherige bildungserfolgreiche Performance betont und den Bruch in der Bildungsbiographie durch Anstrengungen ausgleicht. Bis hier scheinen mit Bezug zur Eröffnung ihrer Biographie die Hervorhebung ihrer Bildungsorientierung und ihre leistungsbezogene Inszenierung als ein Faden, der sich durch ihre Geschichte zieht und den sie auch noch mit dem Blick in die Zukunft weiterspannt.

Da sie nach dieser Koda nochmals ohne Nachfrage der Interviewerin einen Teil anhängt, wird diese Koda hier nur als vorläufige interpretiert und der angehängte Teil noch mit in die Analyse der Haupterzählung einbezogen.

Reflexion der Beziehung der Geschwister – »Ja er ist ähm (.) eigentlich so (.) bisschen wie der bisschen d- der Dumme, in der Fami-lie, also einfach unter den Geschwistern, so; ähm (4)«

> *ja, so das von mir ähm (2) eben ich und meine Schwester, sind so sehr <u>zielstrebige eigenständige bockige</u> ähm (.) Leute; ähm ((räuspert sich)) (2) mein Bruder ist da (1) mehr so (2) er ist (.) ich würde ihn nicht unbedingt als Gangster beschreiben aber ähm es ist schon erstaunlich, (1) wie er deutsch redet und wie wir deutsch reden, ///mmh/// sagen wir es mal so, ///mmh/// ähm (1) ja er ist ähm (.) eigentlich so (.) bisschen wie der bisschen d- der °Dumme°, in der Familie, also einfach unter den Geschwister, so; ähm (4) (17; 314-320)*

Mit der resümierenden Formulierung: »*das von mir ähm*« unterstreicht sie, dass sie eigentlich am Ende ihrer Biographie angekommen ist. Mit »*eben*« fügt sie dann aber noch eine Reflexion über sich und ihre Geschwister unter einer Geschlechterperspektive an. Ihre Schwester und sich konstruiert sie als eine Einheit und als »*so sehr <u>zielstrebige eigenständige bockige</u> ähm (.) Leute;*«. Die Eigenschaften, die sie hier betont ausspricht und diesen damit Bedeutung gibt, sind einerseits positiv konnotierte Beschreibungen, die auch auf die Leistungsfähigkeit der Schwestern verweisen, wie zielstrebig und eigenständig. Andererseits deutet die Selbstbezeichnung als »*bockige Leute*« auf deren Widerständigkeit gegenüber Zumutungen hin.

Ihren Bruder hingegen charakterisiert sie als *»eigentlich so (.) bisschen wie der bisschen d- der °Dumme°, in der Familie«*. Diese Bewertung nimmt sie vor, nachdem sie nach einer passenden Formulierung sucht und die Beschreibung *»Gangster«* als *»nicht unbedingt«* passend verwirft. Als Vergleichshorizont führt sie dann noch an, wie *»er deutsch redet«* im Unterschied zu sich und ihrer Schwester. Darin drückt sie naturalisierend aus, dass er weniger intelligent sei als sie, und verbindet das mit seiner Art zu sprechen. Vor dem Hintergrund der Gewalt, die ihr Bruder ihr zugefügt hat, nimmt sie dadurch eine starke Position für sich in Anspruch, aus der heraus sie ihn abwertet. Sie inszeniert sich und ihre Schwester als Leistungsträgerinnen und bewertet ihn vor dem Hintergrund von Normalitätskonstruktionen wie Bildung, Sprache, Intelligenz usw. als weniger erfolgreich. Interessant ist, dass sie sich hier über die Leistungsperformance mit ihrer Schwester als Einheit beschreibt, dabei aber nichts über die Beziehung der beiden aussagt. Die Funktion dieser Einheit scheint darin zu liegen, den Bruder ab- und sich und die Schwester aufzuwerten.

Danach führt sie in einer längeren Passage aus, dass er aktuell nicht wolle, dass sie von zu Hause wieder ausziehe und es in diesem Zusammenhang wieder zu Konflikten komme. Dabei hat sie als Eigentheorie, dass er ihr argumentativ unterlegen sei und dann schnell überfordert und aggressiv reagiere:

> *(4) ähm (1) ja und er merkt halt, also ich glaube er merkt dass er einfach nicht argumentieren kann ///mmh/// und dann wird dann eben ///mmh/// kommt so Zeugs wie Fresse du Mongi, wo ich mir dann denke ja also, (.) du kannst mir schon sagen, hey ich habe dich gern um mich herum, ///((leichtes Lachen))/// wenn es das ist, ///mmh/// also so ähm (.) ///mmh/// er hat da nicht so (.) ja (1) ///mmh/// so ///mmh/// (4) °das einmal ja° ///mmh/// (3) (17; 341-347)*

Hier wird deutlich, dass sie durch ihre Reflexionen und die Auseinandersetzung mit der Beziehung zu ihrem Bruder sich ihm gegenüber bemächtigt, indem sie seine Beleidigungen nicht ernst nimmt und diese uminterpretiert. Seine Aggression scheint sich nicht mehr körperlich auszudrücken, sondern er beleidigt Elif Yıldız verbal. Sie interpretiert an dieser Stelle hinter dem beleidigenden Verhalten ein Bedürfnis, dass er gerne mit ihr Zeit verbringe und nicht wolle, dass sie ausziehe. Durch diesen Versuch, sein Verhalten zu verstehen und zu interpretieren, was hinter seinen grob beleidigenden und abwertenden aggressiven Sprüchen steckt, re-interpretiert sie sein Verhalten und gibt ihm eine andere Bedeutung als die, dass er sie damit ausschließlich beleidigen und verletzen wolle. So nimmt sie ihm die Macht und inszeniert sich gleichzeitig als überlegen, weil sie nicht direkt voller Emotionen darauf reagiert, sondern die Situation und Beziehung distanziert und analytisch betrachtet. Am Ende dieser Reflexion über ihren Bruder und seine Verhaltensweisen markiert sie nach einer Pause von vier Sekunden mit der Formulierung »*°das einmal ja°*«, dass sie am Ende ihrer biographischen Erzählung

angekommen und diese angehängte Reflexion der Entwicklung der Geschwisterbeziehungen damit beendet ist.

Mit dieser angehängten Sequenz, in der sie die Geschwisterbeziehungen darlegt und auf deren Entwicklungen eingeht, schließt sie noch ab, dass sie mittlerweile auch wieder zu ihrem Bruder Kontakt hat. Damit fasst sie offensichtlich als Resümee, dass sich ihr Heimaufenthalt für sie insgesamt gelohnt hat und sich ihre familiären Beziehungen wieder etwas geklärt haben. Gleichzeitig distanziert sie sich dabei stark von ihrem Bruder und nimmt eine gesellschaftlich anerkannte Positionierung als erfolgreicher und zielstrebiger Mensch ein, vor deren Hintergrund sie ihren Bruder abwertet.

Resümee Prozesse und Entwicklungen in und nach der stationären Jugendhilfe

Verbunden mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe ist, dass Elif Yıldız als Hilfeempfängerin in der Schule sichtbar und ihre Strategie der Normalisierung und Geheimhaltung dadurch gestört wird. Ihre Strategie der Normalisierung umfasst, dass sie in der Schule versucht zu verbergen, dass sie sich in mehrfacher Hinsicht von den anderen Schüler*innen unterscheidet. In der Folge gerät sie in eine Krise, die Auswirkungen hat auf ihre schulische Performance. Interessant dabei ist, dass sie offenbar durch den Übergang in die Hilfe nicht mehr alleine die Deutungsmacht über ihre Biographie hat. In der Folge kann sie ihre Strategie der Normalisierung und Geheimhaltung nicht mehr aufrechterhalten, die sie in Bezug auf die Gewalterfahrungen im Umgang mit anderen verfolgt hat. Sie sieht sich dann mit Bildern als Opfer adressiert, weil sie Hilfeempfängerin ist und Gewalterfahrungen gemacht hat. Somit werden also das Ende ihrer Gewalterfahrungen zu Hause und die Entscheidung, sich mit einer Anzeige dagegen zu wehren, der Auslöser für eine Krise. So entsteht die paradoxe Situation, dass sie durch die Hilfe, die sie sich erkämpft hat, in ihrer Handlungsfähigkeit, die auch mit ihrer Normalisierungsstrategie verbunden ist, eingeschränkt und der institutionellen Logik unterworfen wird. Dies verweist auf das grundsätzliche Dilemma von Angeboten der Sozialen Arbeit, dass sie durch die Anerkennung von Hilfebedarf auch Subjektpositionierungen hervorbringen, die aufgrund von gesellschaftlich anerkannten Kriterien als abweichend markiert werden, um die Hilfe zu legitimieren.

Bis zur Darstellung des Endes ihrer Zeit in der stationären Jugendhilfe orientiert sich Elif Yıldız an der Chronologie der Ereignisse. In ihrer weiteren Erzählung hingegen unterbricht sie die Chronologie und fängt an, Prozesse, die sie in Verbindung mit der stationären Jugendhilfe sieht, getrennt voneinander in ihrer Entwicklung darzustellen. Dabei nimmt sie Rückblenden vor in die Zeit, in der sie noch in der stationären Jugendhilfe war. Von den Themen und Bereichen, die sie hier wählt, fällt auf, dass sie sich an normalbiographischen Vorstellungen orientiert

und von ihrer Wohnsituation, der Beziehung zu ihren Eltern, der Entwicklung ihrer schulischen Biographie und dem Übergang in Arbeit berichtet. Ihre Erzählung zeigt, dass sie sich mit ihrer Lebensgeschichte und den damit verbundenen Prozessen bereits beschäftigt hat; es finden sich darin zahlreiche eigentheoretische Erklärungsansätze und Reflexionen. Im Zentrum ihrer biographischen Konstruktion stehen die Ereignisse, die dazu führten, dass sie in die stationäre Jugendhilfe kam.

In Bezug auf ihren erneuten Einzug bei den Eltern nach der Trennung von ihrem Freund sieht sie sich offensichtlich gezwungen zu legitimieren, warum sie trotz ihrer Gewalterfahrungen wieder dort einzieht. Dabei markiert sie mit vielen Beispielen die Entwicklungsprozesse ihrer Eltern, die es für sie möglich machten, wieder zurück zu ihnen zu gehen. Hinsichtlich ihrer schulischen Entwicklung kann der Abgang vom Gymnasium als ein Bruch in ihrer Bildungsaspiration gedeutet werden. Auffallend ist dabei, dass sie sich dabei als Akteurin inszeniert, die das Gymnasium abbricht, weil sie darin keinen Sinn mehr für sich sieht. Damit verdeckt sie möglicherweise die Macht und den Druck, der durch die Sitzung mit Rektorin, Lehrer und Bezugsperson auf sie aufgebaut wird, und stellt den Abgang vom Gymnasium als ihre freie Entscheidung dar, auch wenn sie real nicht viele Optionen hatte. Damit verbunden ist für sie, dass sie die Deutungshoheit über ihre Geschichte behält und diesen Schritt als frei gewählt darstellt. Letztendlich knüpft sie in ihrer Darstellung des Ausbildungsbeginnes wieder an ihre Bildungsaspirationen an. So unterstreicht sie ihre Leistungsfähigkeit erneut dadurch, dass sie parallel zur Ausbildung ihre Berufsmatura gemacht und danach die allgemeine Matura und die Ausbildung wieder als *»Beste«* im Kanton abgeschlossen habe. Somit greift sie, ohne dies weiter argumentativ zu begründen, ihre leistungsorientierte Grundhaltung auf und qualifiziert sich letztendlich für ein Studium, obwohl sie eigentlich mit dem Abgang vom Gymnasium unterstrichen hat, dass sie nicht studieren wolle. Durch ihre starke Fokussierung auf ihren freien Willen als Grundlage für die Entscheidung des Abganges nimmt sie eine normalisierende Position ein und trägt damit den Anforderungen an moderne Subjekte Rechnung, sich als Zentrum von Entscheidungen zu verstehen und selbstverantwortlich das eigene Leben zu gestalten.

In Bezug auf das Ende der Hilfe zeigt sich, wie schon zu deren Beginn, dass sie die institutionelle Logik nutzt, um zu begründen, warum sie die Hilfe schließlich verlässt. Damit wird in der biographischen Konstruktion von Elif Yıldız zusammenfassend deutlich, dass insbesondere zu Beginn und am Ende der Hilfe die Logik der Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe dominant ist, ebenso wie die damit verbundenen Kriterien und Grenzziehungsprozesse, die Hilfebedarf zwar legitimieren, aber auch definieren, wann die Hilfe beendet wird.

5.9 Jugendhilfeerfahrungen führen zu Ausgrenzungserfahrungen – »Ich habe wie so das Gefühl gehabt=ich kriege einen Stempel aufgedrückt, so Opfer«

In der folgenden Sequenz beschreibt die Biographin ihr Verhältnis zu anderen Schüler*innen im Gymnasium. Diese Stelle erscheint zentral vor dem Hintergrund ihrer Inszenierung von Handlungsfähigkeit im Interview, da hier deutlich wird, dass durch das Sichtbarwerden ihrer Jugendhilfeerfahrungen ihre Strategie der Normalisierung gestört wird und sie sich zum Opfer gemacht fühlt:

> *I: Und (3) gab es Zeiten in Ihrem Leben in denen Sie sich irgendwie anders gefühlt haben als andere, (4) (46; 809-810)*

Die Interviewerin fragt im exmanenten Nachfrageteil nach, ob es Zeiten im Leben der Biographin gab, in denen sie sich anders gefühlt habe als andere. Alternativ hätte bspw. auch nach Orten oder Räumen gefragt werden können oder auch Kontexten, in denen das Gefühl von Anderssein besteht bzw. entstanden ist. Durch diese Betonung der Zeit und der Bezugnahme auf die Lebenszeit wird dem Gefühl des Andersseins eine biographische Dimension in der Frage gegeben. Diese Benennung von »*Zeiten*« und nicht Ereignissen oder Orten legt nahe, dass ein Leben verschiedene Zeiten hat und damit auch unterschiedliche Gefühlszustände verbunden werden können. Das Eigene wird dabei in der Frage als etwas konstruiert, was durch die Bezugnahme auf andere charakterisiert wird. Indirekt erscheinen hier die anderen als homogene Gruppe und als Referenz von Normalität, von der sich die Interviewte unterscheiden soll. Implizit kann damit auch verbunden sein, dass diese Nachfrage sich auf Teile im Interview bezieht, in denen die Interviewerin interpretiert, dass Elif Yıldız hier abweicht von einer dominanten Normalität. In der Folge können dadurch möglicherweise Differenzen aufgerufen werden, die im Interview schon eine Rolle gespielt haben. Die Frage kann weiterhin auch suggestiv wirken, da sie vorauszusetzen scheint, dass es ein Gefühl von Anderssein gibt. Sie suggeriert weiterhin, dass sich die anderen alle gleich fühlen. Zuletzt kann die Frage auch an therapeutische Settings erinnern, da hier stark das Gefühl betont wird und damit auch die Differenz von den anderen in der Innerlichkeit der adressierten Interviewpartnerin gesucht wird. Dabei wird möglicherweise auch der Prozesscharakter des Zur-Anderen-gemacht-Werdens in der Frage nicht zum Ausdruck gebracht.

> *E: Ähm (3) also ich fühle mich immer noch anders wie andere, @abe-@ @(.)@ ähm (.) ja::ähm (.) ja ich habe das ganz stark gemerkt wo ich eben ähm (2) von daheim ausgezogen bin und dann wied- also (.) nach der Pause wo ich eben nicht in die Schule gegangen bin dann wieder in die Schule gegangen bin, ///ja ja/// (47; 811-814)*

Elif Yıldız betont nach kurzem Nachdenken, dass sie dieses Gefühl von Anderssein immer noch habe. Damit bestätigt sie also zum einen das mit der Frage nahegelegte Gefühl, zum anderen greift sie auch die zeitliche Struktur auf. Allerdings weist sie die durch die Zeitangabe »*immer noch*« nahegelegte temporale Eingrenzung in der Frage zurück und unterstreicht, dass dieses Gefühl noch immer andauere. Der Anfangszeitpunkt des Sich-anders-Fühlens wird zunächst nicht benannt. Die kurze Pause und das Wiederholen der Formulierung »*anders wie andere*« könnten bedeuten, dass das angesprochene Thema eine schwierige Zeit berührt oder auch, dass sie über die Frage nachdenkt und das, was für sie damit verbunden ist, und den Blick in die Vergangenheit richtet.

Als zeitlichen Beginn für ihr Gefühl des Andersseins nennt sie nach der kurzen Pause ihren Übergang ins Heim, den sie als »*Auszug*« bezeichnet und bei dem sie ihr Anderssein »*ganz stark gemerkt*« habe. Mit dieser Formulierung greift sie die Dimension des Gefühls auf, die in der Frage gestellt wurde, und macht deutlich, dass sie das sehr eindringlich wahrgenommen habe in der Zeit, als sie in die stationäre Jugendhilfe ging. Sie steuert also das Gefühl über die Angabe eines Zeitraums an. Die Formulierung »*Auszug*« für den Übergang ins Heim wirkt wie ein intentional herbeigeführter Auszug aus dem Elternhaus. Dies verweist auf ihre Strategie der Normalisierung von Ereignissen, bei denen sie sich trotz des äußeren Zwangs als Akteurin inszeniert und die Ereignisse autonom herbeiführt. Diese Darstellungsweise wurde auch schon in der Haupterzählung sichtbar, als sie den Übergang ins Heim als »*Weggang von zu Hause*« beschreibt. Mit dem Thema des Übergangs ins Heim greift die Biographin hier also das Thema auf, weswegen sie für das Interview angefragt wurde und was bereits in der Haupterzählung im Zentrum ihrer Erzählung stand.

Elif Yıldız konkretisiert, dass das Gefühl durch den Umstand ausgelöst wurde, zu Beginn ihrer Zeit in der stationären Jugendhilfe nicht die Schule besuchen zu können, damit sie nicht von ihrer Familie gefunden würde. Diese Zeit, in der sie nicht in der Schule war, umschreibt sie mit »*Pause*«, was ebenso wie die Bezeichnung des Übergangs in die stationäre Jugendhilfe aus »*Auszug*« entdramatisierend und normalisierend wirkt wie eine regulär vorgesehene Form der Unterbrechung von Schule. Mit der Formulierung »*merken*« wird deutlich, dass die Ursachen hierfür bereits vorher vorhanden waren, diese aber dann erst im Moment der Schulabsenz sichtbar und spürbar wurden.

> *dort habe ich irgendwie alles so: (.) ich weiß nicht so (3) ich habe dann so (2) so gedacht (.) also wenn mich jemand gefragt hat, °ja wie geht es dir°, dann habe ich gedacht, al- hey komm, spar dir das, also ///mmh/// (.) weil äh (2) du schlenderst dann nachher wieder in dein schönes Häuschen zu Mami und Papi ///mmh/// und sonst ähm ///mmh////// und da habe ich so (2) so eine gewisse (1) Distanz (.) äh: ///mmh/// so eine (.) auch eine gewisse Abneigung ///mmh/// gegenüber dem allem empfunden ///mmh/// und ich bin im Quar-*

> *tier C gewesen und dort sind viel (2) Kinder von der Gemeinde A wo eben die Eltern mehr Geld haben und sonst ///mmh/// irgendwie und das ist mir irgendwie alles so (.) zuwider gewesen, ///mmh///* (47; 815-824)

Hier fährt die Erzählerin mit der weiteren Konkretisierung fort. Offensichtlich fällt es ihr nicht leicht zu bestimmen, an was sich das Gefühl genauer festmachen lässt, und sie scheint nach einem Beispiel oder einer Form zu suchen, mit der sie dieses Gefühl erklär- und illustrierbar machen kann: »*dort habe ich irgendwie alles so: (.) ich weiß nicht so (3)*«. Im weiteren Verlauf führt sie dann als Belegbeispiel die Nachfragen der anderen Schüler*innen in ihrer Klasse nach ihrem Befinden an und stellt diese in wörtlicher Rede dar: »›°*ja wie geht es dir*°‹«. Durch das vergleichsweise leise Aussprechen der Frage, wirkt die Frage unsicher – es könnte aber auch ein Stilmittel dafür sein, kenntlich zu machen, dass hier jemand anderes spricht. Ihre Gedanken zu der Frage gibt sie in wörtlicher Rede wieder, was den Eindruck vermittelt, sehr stark an der konkreten Situation teilzuhaben. In der Formulierung drückt sich aus, dass diese Szene exemplarisch für mehrere ähnliche Erfahrungen steht.

In der Wiedergabe ihrer Gedanken zu der Frage, wie es ihr denn gehe, hinterfragt sie deren Legitimität und distanziert sich von den anderen Schüler*innen, weil sie deren Art zu fragen vor dem Hintergrund einer ungerechten Verteilung von Wohlstand und entsprechend ungleicher Aufwachsbedingungen unangemessen findet.

Die Frage kann einerseits ganz neutral interpretiert werden als ein Interesse daran, wie es ihr geht, und könnte potenziell so auch von Elif Yıldız den anderen Schüler*innen gestellt werden. Andererseits scheint es aber für sie keine neutrale Frage zu sein, sondern sie interpretiert diese im Zusammenhang damit, dass sie nicht mehr zu Hause lebt, weil sie dort Gewalterfahrungen gemacht hat. Vor diesem Hintergrund verbindet sie damit, dass die Mitschüler*innen Mitleid mit ihr haben. Diese Adressierung als ein Mensch, mit dem man Mitleid haben muss, macht sie auch potenziell zu einem bemitleidenswerten Menschen, und sie verbindet damit das Bild eines Opfers.

Das von ihr entworfene Bild der anderen Jugendlichen als sorglos nach Hause Schlendernde verstärkt den Eindruck, dass sie sich im Unterschied zu diesen gerade nicht in einem unbeschwerten und behüteten Kontext des Aufwachsens sieht. Gleichzeitig verbindet sie die Unbeschwertheit mit materiellen Ressourcen, die sich in der Art zu wohnen ausdrückt, und sie spricht den anderen ein »*schönes Häuschen*« zu, in das sie nach der Schule unbeschwert gehen können. Die so beschriebenen Schüler*innen scheinen im Gymnasium, das sie zu der Zeit besucht, eine dominante Mehrheit zu sein, und sie dienen hier als Referenzgröße von Normalität in ihrer Klasse. Sie konstruiert ihre eigenen Erfahrungen mit häuslicher Gewalt und dem Aufwachsen außerhalb der Familie in der stationären Jugendhilfe

als gegensätzlich zu dem Leben der anderen Jugendlichen und greift dabei auf Einteilungen zurück, die aufgrund von materiellen Ressourcen auch eine emotionale Versorgtheit bedingen – unabhängig von der Realität. Die Eltern der anderen als *»Mami und Papi«* zu bezeichnen, hebt die Eltern-Kind-Beziehung hervor und lässt die anderen Jugendlichen als Kinder erscheinen, die mit den Eltern leben und von diesen als Kinder liebevoll und sorgend behütet werden. Gleichzeitig konstruiert sie sich selbst implizit als älter und reifer und damit auch wieder überlegen.

Vor dem Hintergrund dieser Ungleichheitsordnung empfindet Elif Yıldız die erst einmal harmlos oder auch nur interessiert wirkende Frage nach ihrem Wohlbefinden als eine Frage, die sie zur Anderen in der Schule macht und sie als Opfer abstempelt. Sie selbst spricht den anderen die Legitimation ab, diese Frage zu stellen, da sie aus ihrer privilegierten Positionierung heraus aus ihrer Sicht kein Verständnis dafür haben können, was ihr Leben anbelangt. In der Folge erlebt Elif Yıldız diese Frage als gewaltvoll. Gerade in der vordergründigen Harmlosigkeit scheint für sie der Effekt verstärkt zu werden, dass sie sich als eine Andere – als ein Opfer – aufgerufen fühlt. Als Reaktion darauf distanziert sie sich innerlich davon und gibt im Interview ihre Gedanken dazu wieder: *»›al-hey komm, spar dir das‹«*.

Sie fügt als weitere Präzisierung an, dass sie in einem Quartier zur Schule ging, in dem Kinder aus einer Gemeinde zur Schule gingen, die *»mehr Geld«* haben, und präzisiert die in der Darstellung der Wohnsituation bereits sichtbar gewordenen finanziellen Differenzen. Dadurch verweist sie hier nochmals explizit auf gesellschaftlich ungerecht verteilte finanzielle Ressourcen, die in ihrer Darstellung auch einen Einfluss auf das Aufwachsen haben. In der Folge erlebt sie sich in diesem Kontext mit ihren Erfahrungen als einsam, da sie davon ausgeht, dass die anderen von ihrer Lebensrealität und ihren Aufwachsbedingungen keine Idee haben und ihr daher der Kontext dort *»zuwider«* ist. In ihren Formulierungen wird deutlich, dass für sie in Verbindung mit diesen Machtverhältnissen und dem damit einhergehenden Gefühl der Besonderung von ihr in der Klasse viel Emotionalität in Form von Verletzung, Einsamkeit und Abwehr verbunden ist.

Insgesamt verweist diese Stelle auf eine hegemoniale Normalitätsordnung, in der die anderen Schüler*innen als Repräsentant*innen einer bürgerlichen Kleinfamilie für sie implizit in der Schule als Referenzgröße von Normalität werden. Hier kommen scheinbar auch Klassenverhältnisse zum Ausdruck, die zu ungleichen Bildungschancen führen und Einteilungen hervorbringen, in denen Stadtteile räumlich segregiert werden, womit auch unterschiedliche Bildungswege verbunden sind. In der Folge hat die Differenzlinie Klasse auch Einfluss darauf, wer mit welchen Jugendlichen in der Regel überhaupt in Kontakt kommt. Für Elif Yıldız entsteht daraus das Dilemma, dass sie sich alleine fühlt unter den anderen in ihrer Klasse, die aus ihrer Sicht aus anderen Lebenswelten stammen und insbesondere einen anderen Zugang zu Ressourcen haben als sie. Anstelle einer Fokussierung auf

die ungleichen Ressourcen fühlt sie sich durch die Fragen der anderen zum Opfer stilisiert, womit ihr auch individuelle Verantwortung für ihre Situation übertragen wird, was sie als ungerecht empfindet und wovon sie sich distanziert:

> *ich habe dann auch (2) eben mit dem:: den meisten Freunden wo ich in der Klasse gehabt habe (2) so keinen Kontakt mehr gepflegt ///mmh/// (.) ähm (3) weil äh (.) ja, entweder ähm als- (.) ich habe so wie das Gefühl gehabt ja ähm (.) sie wollen mir ständig ihr Mitleid irgendwie ///mmh/// ähm näherbringen, ///mmh/// dabei: wollte ich das nicht, ///mmh/// also nicht von ihnen auf jeden Fall, ///mmh/// ähm:: und sie ha-=wie so eine so eine Sonderbehandlung wo ich ///mmh/// (.) nicht wollte so ich habe wie so das Gefühl gehabt=ich kriege einen Stempel aufgedrückt, so Opfer, ///mmh/// ähm (.) und äh man muss jetzt gut nach dir schauen und sonst irgendwie so Zeugs ähm; ja es ist schon verständlich, ich meine ähm:: wenn man nicht (1) weiß wie mit (.) so Sachen umgehen ///mmh/// oder so ///mmh/// dann reagiert man so ///mmh/// ich mache da niemandem einen Vorwurf, ///mmh/// ähm ///mmh/// ((räuspert sich)) (47; 824-835)*

Sie führt als Folge an, dass sie mit bis dahin als Freunden bezeichneten Mitschüler*innen ab diesem Zeitpunkt keinen Kontakt mehr pflegt. Die Formulierung des »*Pflegens*« weist darauf hin, dass sie die Beziehungen auslaufen lässt und sich nicht mehr darum kümmert, den sozialen Kontakt aufrechtzuerhalten. Sie begründet ihre Distanzierung damit, dass sich in der Frage der anderen »*Mitleid*« ausdrücke, welches sie von diesen Jugendlichen aber nicht haben wolle. Sie drückt dies explizit als eine Interpretation und Wahrnehmung von sich aus, die sie in der Situation hatte: »*ich habe so wie das Gefühl gehabt [...]*«. Verbunden mit diesem Gefühl, von den anderen bemitleidet zu werden, ist auch, dass sie die Verhaltensweisen der anderen ihr gegenüber als »*Sonderbehandlung*« empfindet, und sie markiert, dass sie diese Form des Mitleids und der Sonderbehandlung nicht will. Letztendlich bringt sie auf den Punkt, dass sie sich gewaltvoll in eine »*Opferrolle*« gedrängt fühlt durch die Fragen der anderen und deren Versuche, ihr Mitleid für ihre Situation entgegenzubringen. Ihre massive Abwehr einer Opferposition kann auch der Hintergrund dafür sein, dass sie das Gymnasium trotz ihrer Bildungsambitionen verlässt, da sie offensichtlich mit ihrer Inszenierung auf das Gegenteil abzielt und zu verhindern versucht, als Opfer wahrgenommen zu werden. Vielmehr zieht sich durch das Interview als roter Faden, dass sie versucht handlungsfähig zu bleiben und gesellschaftlichen Normalitätsanforderungen zu genügen.

Interessanterweise lässt sie den in dieser Sequenz deutlich werdenden Vorwurf an die anderen Schüler*innen in ihrer Klasse und ihre damit verbundene Kritik an den Ungleichheitsverhältnissen so nicht stehen, sondern sie fügt noch eine Hintergrundkonstruktion an mit Erklärungen für deren Verhaltensweisen. Damit vermutet sie im Modus der Perspektivübernahme für die anderen Schüler*innen, dass diese potenziell verunsichert seien, mit »*den Sachen*« umzugehen, die Elif Yıldız erfahren hat. Mit der Formulierung »*den Sachen*« umschreibt sie unspezifisch ihre

Gewalterfahrungen und damit verbunden ihren Auszug von zu Hause in die stationäre Jugendhilfe. Durch den Versuch, Erklärungen für das Verhalten der anderen zu finden, entsteht der Eindruck einer reflektierten Umgangsweise. Gleichzeitig übernimmt sie dadurch aber auch viel Verantwortung, weil sie trotz des sichtbar werdenden Schmerzes, der sich in dieser Sequenz zeigt, sowie der darin implizierten Kritik an den Verhaltensweisen der anderen diese durch die Erklärungen relativiert. So entsteht der Eindruck, dass sie stark individuell mit der Bearbeitung ihrer Erfahrungen beschäftigt und um Lösungen bemüht ist, die in ihrer Hand liegen.

Den Modus der Perspektivübernahme und die Suche nach Erklärungen für die Verhaltensweisen von anderen wendet sie an unterschiedlichen Stellen im Interview an, bspw. auch in Bezug auf das gewaltvolle Erziehungsverhalten ihres Vaters. Dies deutet auch darauf hin, dass sie ihre Biographie bereits therapeutisch oder pädagogisch angeleitet bearbeitet und Zusammenhänge und eigentheoretische Erklärungsmodelle entwickelt hat.

In Bezug auf die Entwicklungen in der Schule führt sie weiter aus:

> *und ähm (1) eben es hat sich dann alles so gesteigert eben wo ich dann ganz (.) massiv angefangen habe zu kiffen und ähm (.) die Adelheid dann auch meiner damaligen Therapeutin=äh (.) angerufen hat und gesagt, und gesagt eben ich schlafe nur den ganzen Tag und der Rollladen sei immer unten und ich weine den ganzen Tag und äh ich bin offensichtlich depressiv, (.) ähm (.) so; ///mmh/// ja, ///mmh/// (1) also ich habe dann wirklich mit (.) keinem mehr groß irgendwie=also so soziale Kontakte gar nicht ///ja mmh/// (.) weil ich habe irgendwie so das Gefühl gehabt so ja ((pff)) (1) ///mmh/// es können mich alle mal am Arsch, ///ja/// also es ist ja, ///mmh mmh/// (4) ///mmh/// (4) (47; 835-844)*

Als Folge aus dieser belastenden Situation, in der sie sich einsam fühlt und ihr auch bewusst ist, dass die anderen in ihrer Klasse mit besseren Ressourcen ausgestattet sind, gerät sie in eine Krise: »*eben es hat sich dann alles so gesteigert eben wo ich dann ganz (.) massiv angefangen habe zu kiffen*«. Wie in der Haupterzählung bereits deutlich wurde, verlässt sie in der Folge des Schulschwänzens schließlich das Gymnasium. Hier führt sie nochmals genauer die Hintergründe dafür aus, warum sie nicht mehr in die Schule gehen wollte. Weiterhin fügt sie noch an, dass die Professionellen in der Einrichtung offensichtlich derzeit die Einschätzung von ihr hatten, dass sie »*depressiv*« wäre. Diese Einschätzung lässt sie durch die Wiedergabe eines Telefongesprächs der Einrichtungsleiterin mit ihrer Therapeutin in das Interview einfließen. Diese angefügte Erklärung macht aus dem vorgängig geschilderten Vorgang etwas Innerpsychisches. Mit der Depression als Ursache hierfür werden potenziell auch die belastenden Umstände und die hier angefügten Zusammenhänge, die zu einem Rückzug von ihren bisherigen Freundinnen führten, zu einer individuellen Ursache umgedeutet. Sie führt hier nicht weiter aus, wie sie selbst mit dieser Diagnose umging und welche Bedeutung damit für sie verbunden

war. Durch die Wiedergabe des Telefonats der Leiterin der Einrichtung scheint sie hier noch die Perspektive des Hilfesystems auf sie zu der Zeit mit einfließen lassen zu wollen. Gleichwohl wird dadurch aber deutlich, dass sie sich in dieser Zeit in einem krisenhaften Zustand befand.

Offensiver Umgang mit Zuschreibung des Opferseins – »Sind (.) ähm alles Mädchen gewesen wo (2) eben äh so häusliche Gewalt erlebt haben [...] dort habe ich mich sehr ähm ja ähm so (3) aufgehoben gefühlt«

> *I: Mmh::: und (2) wo sind und waren für Sie dann Orte (.) oder Gruppen, (.) zu denen Sie sich so zugehörig gefühlt haben, (2)*
> *E: Ähm (1) das si- (.) eben sind dann im Storchi die Mädchen gewesen wo ähnliche Geschichte ähm erlebt haben , ///ja ja/// dort ist (.) ähm (2) eben wo ich eingetreten bin ist (.) keines von dem Mädchen dort gewesen weil sie ähm (.) hat ähm weil sie irgendwie:: Scheiße gebaut hat und dann von zu Hause hat weggehen müssen ///mmh/// oder in ein anderen Kanton ///mmh/// oder ///mmh/// so=sondern sind (.) ähm alles Mädchen gewesen wo (2) eben äh so häusliche Gewalt erlebt haben ///mmh/// wegen dem, ähm (.) gegangen sind; so; (.) ///mmh mmh/// dort habe ich mich sehr ähm ja natürlich ///mmh/// (.) ///ja/// ähm so ///mmh/// (3) aufgehoben gefühlt, ///ja mmh ja/// (1) wir haben dann irgendwann also ich und Lilijana (3) ähm (.) so wenn wir zusammengehockt sind oder so und die eine hat irgendetwas Blödes gesagt un=dann die andere hat gesagt, ja halt die Fresse sonst hole ich deinen Vater und sag ihm er solle seinen Gürtel (.) hervornehmen odweißt du Sachen ///mmh/// wo: ja, ///mmh/// und dann ///mmh/// hat die andere mega gelacht und so und gefunden ja ///mmh/// ich hole deinen Vater auch gerade, ///mmh/// und ja das hast du dann so ///mmh/// (.) eben ich habe nicht die ganze Zeit Mitleid wollen oder so ///mmh/// oh-oh-oh ///mmh/// sondern es ist dann auch einmal ///ja/// (.) so sich über alles lustig machen egal ///ja/// wie schlimm das es ist, ///ja/// es mildert trotzdem irgendwie ///ja/// das hat ähm (.) das hat ///ja/// ähm (.) das hat auch (.) das tut jetzt auch noch gut, so; ///mmh mmh mmh/// (1) mmh (3) (48-49; 845-866)*

Diese Sequenz stellt einen Kontrast dar zu ihren Beschreibungen, wie sie sich anders als die anderen Mitschüler*innen auf dem Gymnasium fühlt, von denen sie sich zum Opfer gemacht fühlt. Die Interviewerin fragt hier nach Räumen oder sozialen Zusammenhängen, in denen sich die Biographin zugehörig fühlte. Durch die Vergangenheitsform in der Frage ist zu vermuten, dass dadurch eher vergangene Erfahrungsräume aufgerufen werden und weniger aktuelle Zugehörigkeiten in den Fokus geraten. Möglichkeiten für Erfahrungen der Zugehörigkeit eröffnet die Interviewerin in Bezug auf Orte also räumlich oder in Bezug auf Gruppen in sozialer Hinsicht.

Die Erzählerin eröffnet in ihrer Antwort auf die Frage implizit einen Gegenhorizont zu ihren Erfahrungen in der Schule, und sie konstruiert in der Einrich-

tung Storchengasse eine Gruppe mit den Mädchen, die ähnliche »*Geschichten*« erlebt haben wie sie. Diese wiederum grenzt sie ab zu Mädchen in der stationären Jugendhilfe, »*die dort sind, weil sie irgendwie:: Scheiße gebaut*« haben und aus diesem *Grund* »*von zu Hause [haben] weggehen müssen*«. Die Jugendlichen, die mit ihr in der Einrichtung waren, konstruiert sie als eine Gruppe von Mädchen, die »*eben äh so häusliche Gewalt erlebt haben ///mmh/// wegen dem, ähm (.) gegangen sind; so; (.)*«. Damit wird deutlich, dass es in ihrer Konstruktion Jugendliche gibt, die abweichende Verhaltensformen zeigen und aus diesem Grund in die stationäre Jugendhilfe müssen, und andere Jugendliche, zu der sie sich auch zählt, hingegen aufgrund von häuslicher Gewalt freiwillig in der stationären Jugendhilfe sind. Die geteilte Erfahrung von häuslicher Gewalt führt für sie dazu, dass sie sich dort aufgehoben fühlt und sie mit den anderen Mädchen Praxen entwickelt, in denen sie humorvoll und überspitzt mit den Gewalterfahrungen durch ihre Väter umgehen. So schildert sie bspw., wie sie sich gegenseitig androhen, ihre Väter zu holen, dann aber darüber lachen. Damit sprechen sie zwar die Gewalt an, unterwerfen sich ihr aber nicht, sondern transformieren die schmerzhaften Erfahrungen in eine humorvolle Situation und nehmen eine bemächtigende Haltung in Bezug auf diese Erlebnisse ein. So wenden sie die Opfersituation um, die offensichtlich im Umgang mit anderen häufig evoziert wird, die ihnen Mitleid entgegenbringen wollen. Den Effekt beschreibt sie als heilsam (»*es mildert [...] irgendwie*«) und es tut ihr offensichtlich gut, auf diese Art und Weise mit anderen Jugendlichen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, diese Form der Bearbeitung zu praktizieren. Dabei ist es offensichtlich zentral für die Mädchen, dass sie selbst bestimmen, in welcher Art sie mit ihren Geschichten umgehen, und sie sich nicht noch zusätzlich zu den schmerzvollen Gewalterfahrungen durch das Mitleid von anderen in eine Opfersituation hineinrufen lassen. Hier wird deutlich, dass die stationäre Jugendhilfe für sie auch ein Raum für Empowerment ist und ihr die Möglichkeit bietet, mit anderen jungen Frauen über geteilte Erfahrungen reden zu können und sich so gegenseitig zu stärken.

Resümee Jugendhilfeerfahrungen führen zu Ausgrenzungserfahrungen

Die Figur des Opfers hängt in der biographischen Konstruktion von Elif Yıldız eng mit ihrer starken Inszenierung von Handlungsfähigkeit zusammen. Bei der Darstellung der elterlichen Migration in die Schweiz und in Bezug auf den Bildungserfolg ihrer Schwester wurde aufgezeigt, dass diese Geschichten als Gegenentwurf verstanden werden können zu rassistischen Diskursen und damit verbundenen Bildern, die Mädchen mit einem türkischen Migrationshintergrund als benachteiligt und potenziell auch als Opfer von patriarchalen Geschlechterverhältnissen konstruieren. Auch die Inszenierung ihrer eigenen Autonomie und Handlungsfä-

higkeit sowie die Hervorhebung ihres Bildungserfolges können dazu dienen, mögliche negative Zuschreibungen infrage zu stellen.

Das Gefühl in der Schule, zum Opfer gemacht zu werden, stellt sie in den Kontext von Klassenverhältnissen, ihren Gewalterfahrungen sowie ihrem Wohnen in der stationären Jugendhilfe. Somit zeigt sich, dass sie in vielfacher Hinsicht mit intersektional verwobenen Bildern konfrontiert ist, die ihr nahelegen, ein Opfer zu sein. In ihrer Darstellung wird deutlich, dass es ihr lange Zeit sehr gut gelang, durch eine Strategie der Anpassung, der Normalisierung und der Geheimhaltung von Bereichen ihres Lebens, insbesondere im Umgang mit Peers und in der Schule, ihre Abweichung von hegemonialen Vorstellungen einer bildungsbürgerlichen, mehrheitspositionierten (Weißen) Normalität unsichtbar zu machen.

In der Folge ihres Übergangs in die stationäre Jugendhilfe durchlebt Elif Yıldız eine Krise, da dadurch sichtbar wird, dass sie anders ist als die anderen in ihrer Klasse, die sie als wohlbehütete Jugendliche konstruiert, welche in einer heterosexuellen Normalfamilie sowohl finanziell als auch emotional versorgt aufwachsen. In der Folge zieht sie sich sowohl sozial aus ihrer Klasse als auch vom Ort der Schule insgesamt zurück, was letztendlich dazu führt, dass sie das Gymnasium ohne Abschluss verlässt. Dies zeigt auf, dass ihr durch den Schritt, sich Hilfe zu holen und die Gewalt zu beenden, für kurze Zeit das Drehbuch ihres Lebens entgleitet. So wird ihr zu Beginn der Hilfe bis zur Klärung mit ihren Eltern aus Schutzgründen der Schulbesuch untersagt, wodurch aus ihrer Perspektive ihre Geschichte mit Gewalt und dem Auszug von zu Hause in die stationäre Jugendhilfe sichtbar für die anderen wird. Im weiteren biographischen Verlauf gelingt es ihr, die Krise zu überwinden und erneut an ihre Strategie der Bildungsorientierung, das Gefühl von Handlungsfähigkeit sowie die Strategie der Normalisierung anzuknüpfen. Subjektivierungstheoretisch betrachtet gelingt es ihr also insgesamt, sich nicht in unterlegene Subjektpositionen hineinrufen zu lassen, die ihr in Bezug auf unterschiedliche Differenzerfahrungen nahegelegt werden; ebenso wenig unterwirft sie sich der intersektional verwobenen Adressierung als Opfer. Vielmehr entwickelt sie mit viel Energie einen Gegenentwurf von sich als handlungsfähiges Subjekt und nimmt Positionen ein, die ihr vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Normalitätsordnungen nicht ohne weiteres zugänglich bzw. systematisch erschwert sind. Ihre Inszenierung von Handlungsfähigkeit und ihre Strategien, für sich Normalität zu beanspruchen, können also auch als erfolgreiche Widerstandsstrategie gelesen werden. Stationäre Jugendhilfe führt bei Elif Yıldız also einerseits zu Ausgrenzungserfahrungen, andererseits eröffnet ihr diese aber auch einen Raum für Empowerment und wird so auch zum Möglichkeitsraum.

5.10 Fazit Fall Elif Yıldız – Zwischen Ausgrenzung, Handlungsmacht und Widerstand

Hinsichtlich der Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen bietet der Fall von Elif Yıldız unter verschiedenen Gesichtspunkten Möglichkeiten der Verallgemeinerung. In dem Fall wird ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen Adressierungen und Zuschreibungen, die ihr eine Opferrolle nahelegen, und einer starken Inszenierung von Handlungsmacht sichtbar. Die Adressierungen als Opfer hängen eng mit dem Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe zusammen. Gleichzeitig wird in dem Fall deutlich, dass die an das Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe geknüpfte Opferfigur biographisch mit anderen Differenzen intersektional verbunden ist. Die Positionierung als Frau mit Migrationserfahrungen, die Gewalterfahrungen gemacht hat, bringt mehrere Bilder und Zuschreibungen einer Opferrolle hervor. Gleichzeitig sind diese Bilder verschränkt mit klassenbezogener Benachteiligung, die sich darauf bezieht, dass es offensichtlich Mechanismen gibt, dass junge Frauen aus dem Stadtteil, in dem die Biographin aufwuchs, eher nicht auf eine höhere Schule kommen. In der Folge wird bei ihr als Anforderung sichtbar, dass sie sich im Gymnasium mit ihren Erfahrungen des Aufwachsens einsam fühlt, die sie als weniger behütet und mit weniger Ressourcen ausgestattet beschreibt. Darin wird deutlich, dass, verbunden mit ihren Zugehörigkeiten als junge Frau mit Rassismus- und Gewalterfahrungen, in benachteiligenden Klassenverhältnissen auch nur begrenzte Lebenswege vorgesehen sind, die sie aber durch große Anstrengung überschreitet. Ihre Strategie, sich als handlungsfähig zu inszenieren und Normalität für sich in Anspruch zu nehmen, kann vor diesem Hintergrund als Widerstandsstrategie dagegen verstanden werden, sich mehrfach in eine Opferposition hineinrufen zu lassen. Die Inszenierung von Handlungsfähigkeit führt gleichzeitig dazu, die mehrfach intersektional überlagerten Zuschreibungen als Opfer nicht performativ auszufüllen und sich diesen Bildern nicht zu unterwerfen.

Zunächst zeigt sich eine Positionierung der Erzählerin als eine, die die gesellschaftlichen Normen von Leistungsfähigkeit und Bildungsorientierung gut erfüllt; sie markiert in ihrer Biographie sehr stark ihre Erfolge. Diese Hervorhebung der eigenen Leistung wird dadurch verstärkt, dass sie bspw. jenseits ihrer guten Leistungen über die Schulzeit wenig berichtet. Weiterhin wird ihre eigene Leistungsfähigkeit auch dadurch unterstrichen, dass sie sich beim Erreichen ihrer Erfolge als autonom inszeniert. In der Folge beansprucht die Biographin durch die Erfüllung der Leistungsnormen eine intelligible Subjektposition und widersetzt sich mehrfach dem, was ihr vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Ordnungen rund um Ethnizität, Gender, Klasse sowie der Norm des Aufwachsens in der heterosexuellen Herkunftsfamilie nahegelegt wird. So gelingt es ihr, sich durch die Unterwerfung unter Leistungsnormen und die erfolgreiche Performanz im forma-

len Bildungs- sowie Ausbildungssystem als erfolgreich zu inszenieren. In der Folge distanziert sie sich hierüber von ihrem Herkunftsmilieu bzw. insbesondere von ihrem Bruder.

Mit der Hervorhebung der eigenen Handlungsfähigkeit und Autonomie einher geht eine De-Thematisierung von Hürden. So zeigt sich in ihrer Präsentation von Ereignissen eine Darstellungsweise, mittels derer sie weniger auf den Zwang der Rahmungen verweist, die die Entscheidung beeinflussen, sondern vielmehr ihre eigene Entscheidung oder ihren Willen als die Ursache für Veränderungen ins Zentrum rückt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sie individuell viel Verantwortung übernimmt. In Verbindung mit ihrer Erfahrung, zum Opfer gemacht zu werden, kann dies auch als Widerstandsstrategie verstanden werden, durch die sie sich mit Handlungsmacht versieht, gleichzeitig aber individualisierend Verantwortung für die Lösung von strukturellen Zwängen übernimmt. Trotz der Verdeckung von Hürden und Barrieren oder auch der Gewalt, der sie ausgesetzt ist, führt dies gleichzeitig zur Bemächtigung der Biographin, da sie sich als Steuernde in ihrer Biographie konzeptualisiert und die Beschränkungen überschreitet. Zur Hervorhebung der eigenen Handlungsmacht gehört auch, dass sie Ereignisse bagatellisierend oder entdramatisierend darstellt. Dies führt zur Herstellung und Inanspruchnahme von Normalität für sich selbst, da sie sprachlich ihre Erfahrungen so darstellt, dass diese an Normalitätsvorstellungen anknüpfbar sind. Diese autonome Subjektfigur, die sie hier zum Ausdruck bringt, knüpft an ein Leitbild der Gegenwart an als »unternehmerisches Selbst« (Bröckling 2007), das Leben eigenverantwortlich unter Selbstoptimierungsaspekten zu gestalten.

Mit einer biographieanalytischen Perspektive kann die Handlungsfähigkeit der Biographin als brüchig interpretiert werden. So baut sich im biographischen Prozess ein Verlaufskurvenpotenzial auf, da die individualisierende Form der Verantwortungsübernahme und die Anstrengungen, Barrieren zu überwinden, nicht mehr durchgehend aufrechterhalten werden können. Vielmehr führt der Wechsel in die stationäre Jugendhilfe zu einem vorübergehenden Zusammenbruch der Handlungsfähigkeit von Elif Yıldız. Im Kontext stationärer Hilfen dominieren in ihrer Biographie in den Prozessen der Platzierung institutionelle Logiken, und so werden die Fragilität und Prekarität der Handlungsstrategie der Normalisierung sichtbar.

Es zeigen sich eine Sprechweise und Perspektive der Erzählerin auf ihre Lebensgeschichte, die auf Therapiekontexte und eine pädagogische Bearbeitung verweisen. Dies drückt sich in der Nutzung des Sprachjargons von Professionellen aus, um sich selbst zu beschreiben, oder durch die Orientierung an den Abläufen von Platzierungen, um über die Hilfegeschichte zu sprechen. Diese Sprechweise kann auch als eine Form der Distanzierung gelesen werden. Gleichzeitig wird in ihren eigentheoretischen Bearbeitungen der Biographie eine Art der Perspektivübernahme sichtbar, durch die sie versucht, die Handlungen von Menschen, die

ihr Unrecht getan haben, zu verstehen, z. B. indem sie Begründungen für deren Handeln anführt. Insgesamt gelingt es der Erzählerin auf diese Art, über sich und die teilweise schmerzhaften und gewaltvollen Ereignisse zu sprechen, ohne dabei ins Detail zu gehen und das Vergangene im Erzählen konkret nachvollziehen zu müssen. Gleichzeitig kann diese Art des Sprechens auch funktional sein, um in der Erzählsituation selbst nicht erneut zum Opfer gemacht zu werden oder Reaktionen zu erzielen, bei denen die Zuhörer*innen mit ihrer Geschichte überfordert sind.

Zusammenfassend wird deutlich, dass der Kontext der Hilfe eine Subjektpositionierung hervorbringt, der Elif Yıldız einerseits unter dominante institutionelle Sprechweisen und Perspektiven unterwirft, andererseits aber auch dadurch eine Ermächtigung ermöglicht, auf eine legitime Art über die eigene Hilfegeschichte zu sprechen. Der genaue zeitliche Überblick und die Strukturierung der eigenen Biographie hierüber verstärken die Lesart, dass die Erzählerin bereits vielfach die Ereignisse ihres Lebens bearbeitet und hierbei eine Ordnung und Struktur entwickelt hat, die es ihr möglich machen, die eigene Geschichte zu erzählen. So erzeugt sie durch die zeitliche Struktur eine klare Vorstellung hinsichtlich der Ereignisse und bleibt gleichzeitig beschreibend, ohne die Details von schmerzhaften Erfahrungen zu vertiefen. Dadurch entstehen einerseits eine Klarheit und andererseits eine Distanzierung von den eigenen Emotionen und Gedanken.

Auffallend bei der Biographie ist die Kontextualisierung der eigenen Gewalterfahrungen in patriarchale Geschlechterverhältnisse. Dies führt einerseits dazu, dass sie durch diese Kontextualisierung bereits auf einer abstrakten Ebene Bilder bei den Zuhörer*innen ihrer Geschichte hervorruft, sie dadurch selbst nicht mehr so sehr die konkreten Erfahrungen erzählen muss und dennoch legitim ihren Hilfebedarf darstellen kann. Andererseits kann sie so die gemachten Erfahrungen von der individuellen Ebene wegholen und diese in gesellschaftliche Verhältnisse einordnen. Dadurch verschafft sie sich eine Form der Erklärung, warum ihr Vater und ihr Bruder so handelten.

Die Handlungsfähigkeit der Biographin wird in ihrem Übergang in die stationäre Jugendhilfe sehr stark eingeschränkt. Hier wird ein Bruch kenntlich, da die Handlungsfähigkeit, die sie aufgebracht hat, um in die stationäre Jugendhilfe zu kommen, mit dem Beginn der Hilfe und der Anerkennung ihres Hilfebedarfes unterbrochen wird, und in Bezug auf die Frage der Platzierung und vorgängigen Abklärungen die institutionelle Perspektive dominiert. Dieser Mechanismus verweist auf eine Steuerungslogik der Hilfen durch institutionelle Perspektiven. Insbesondere zu Beginn und am Ende der Hilfe wird deutlich, wie die Biographin subjektiviert wird als eine, bei der durch Institutionen festgestellt wird, was ihr ›Problem‹ ist, und mittels expertokratischen, für sie undurchschaubaren Prozessen Abklärungen vorgenommen werden. Am Ende dieser institutionellen Abklärungsprozesse stehen bei ihr Entscheidungen, die den weiteren Verlauf der Hilfe

definieren, die auch Einfluss auf ihr Leben haben und an denen sie selbst wenig beteiligt wird. So zeigt sich z. B., dass sie offensichtlich zu Beginn ihrer Hilfe nicht beschreiben kann, warum sie nacheinander in den unterschiedlichen Einrichtungen ist und auf welcher Entscheidungsgrundlage sie dann letztendlich in das Zentrum Storchengasse kommt.

In Bezug auf den Hilfebedarf wird deutlich, wie dieser auf eine anerkannte Art und Weise zum Ausdruck gebracht werden muss. Damit müssen Begründungen angeführt werden, die Unterstützung durch die stationäre Jugendhilfe notwendig machen. Im Fall von Elif Yıldız zeigt sich, dass sie es erst durch große Anstrengungen schafft, Unterstützung zu bekommen. Gleichzeitig gerät sie aber mit dem Hilfebeginn letztendlich in eine biographische Krise, da sie die Strategie der Normalisierung ihres Lebens nicht weiter aufrechterhalten kann. Mit dem erfolgreichen Kampf gegen die Gewalterfahrungen zu Hause sind dann für sie andere Herausforderungen verbunden. Darin drückt sich auch eine Ambivalenz aus, die mit der Inanspruchnahme von Hilfe verbunden ist, da damit außerdem Problemkonstruktionen in Bezug auf die eigene Biographie verbunden sind, die im Fall von Elif Yıldız nicht mit ihren bisherigen Umgangsstrategien kompatibel sind. So ist das Sichtbarwerden ihrer Gewalterfahrungen in der Schule für sie hochproblematisch. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass sie sich in der Einrichtung Storchengasse sehr wohlfühlt und dort eine für sich gute Umgebung vorfindet. Positiv am Ort der Jugendhilfe ist für sie auch, dass sie mit den anderen Mädchen dort einen Umgang findet, sich mit den Gewalterfahrungen, selbstbestimmt ironisierend und ohne zum Opfer gemacht zu werden, auseinanderzusetzen.

Insgesamt wird im Fall von Elif Yıldız sichtbar, wie ihre Strategien der Normalisierung und Handlungsmacht auf der einen Seite mit gesellschaftlichen Adressierungen auf der anderen Seite zusammenhängen als einer, die nicht hegemonialen Vorstellungen entspricht. Insbesondere die Konsequenzen daraus, dass sie sich in der Schule zum Opfer gemacht fühlt, werfen Fragen für das Hilfesystem auf. Hier zeigt sich, wie die Anerkennung von Hilfebedarf dazu führen kann, die Autonomie und Deutungsmacht von Menschen in Bezug auf ihre Biographie einzuschränken. So werden die, die Hilfe empfangen, potenziell auch immer als Subjekte konstruiert, die ihre Biographie (noch) nicht oder nicht mehr ohne Unterstützung gestalten können. Es besteht die Gefahr, dass deren Handlungsfähigkeit verdeckt wird und Bilder von Opfern hervorgebracht werden, die durch Unterstützung erst wieder zu Handlungsfähigkeit gelangen sollen. Im Fall von Elif Yıldız wird die damit verbundene Paradoxie sichtbar, da ihr hohes Maß an Handlungsfähigkeit durch die Hilfe und das Sichtbarwerden ihres Hilfebedarfs in der Schule eingeschränkt wird. Gleichzeitig bewertet sie aber die Unterstützung in der Einrichtung rückwirkend als hilfreich und beschreibt in Bezug auf die Peerkontakte im Heim, dass diese wichtig und unterstützend waren. Diese Gleichzeitigkeit macht die Paradoxie aus, die mit institutionellen Hilfearrangements verbunden ist.

6 Falldarstellung Celina Schweizer
Wechselspiel aus Abbrüchen und Widerstand

6.1 Rekonstruktion biographischer Ereignisse – Biographisches Kurzporträt

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Celina Schweizer 28 Jahre alt. Sie wird Mitte der 1980er-Jahre in einer Großstadt in der Schweiz geboren. Vier Jahre später bekommt sie eine jüngere Schwester, bei deren Geburt es zu Komplikationen kommt. Ab diesem Zeitpunkt verbringt Celina Schweizer viel Zeit bei ihrer Großmutter. Im Kindergarten wird sie von der Kindergärtnerin als *»zu ruhig«* eingeschätzt, und diese sieht einen Bedarf an psychologischer Unterstützung, wogegen sich ihre Mutter aber wehrt. Zwischenzeitlich bekommt Celina Schweizer noch einen Bruder, der mit einem Herzproblem auf die Welt kommt. Die Schulzeit ist für Celina Schweizer mit Problemen verbunden. Diese bestehen einerseits auf der Peer-Ebene, da sie täglich *»verschlagen«* wird durch eine Mitschülerin, andererseits auf der Schulebene, da sie von den Lehrpersonen bei Prüfungen teilweise *»vergessen«* wird, was sie sich damit erklärt, dass sie damals recht ruhig war.

Als Celina Schweizer neun oder zehn Jahre alt ist, verlässt ihr Vater die Familie. Kurz darauf stirbt ihre Großmutter, und in der Folge kümmert sie sich viel um ihre Geschwister. Im Alter von 15 Jahren kommt sie wegen eines geplatzten Blinddarms ins Krankenhaus. Im Krankenhaus weigert sie sich, wieder zurück nach Hause zu gehen. Dies begründet sie damit, dass sie im Krankenhaus die Erfahrung machen konnte, wie es ist, umsorgt zu werden. Sie kommt daraufhin in eine Beobachtungsstation. Nach einer Zeit der Abklärung dort wird aus institutioneller Sicht kein Grund für einen Heimaufenthalt bei ihr gesehen, und sie soll wieder zurück nach Hause gehen. Dagegen wehrt sich Celina Schweizer, sodass sie in eine Einrichtung kommt, die als Durchgangsstation konzipiert ist. Dort bleibt sie ungefähr vier Monate, dann soll sie erneut nach Hause geschickt werden. Auch gegen diese Entscheidung leistet Celina Schweizer Widerstand und kommt in der Folge in die dritte Einrichtung, wieder eine Beobachtungsstation. In dieser Beobachtungsstation bleibt sie ein halbes Jahr und wechselt schließlich in die Wohngruppe des Zentrums Storchengasse. Da sie zwischenzeitlich nicht mehr die Schule besucht,

wird ihr von den Professionellen der Wohngruppe nach einer gewissen Zeit als Bedingung gestellt, dass sie sich, um in der Einrichtung bleiben zu können, um eine Tagesstruktur kümmern muss. Daraufhin besucht sie ein Motivationssemester.[1] Verbunden mit dem Wechsel in die stationäre Jugendhilfe beschreibt sie den Beginn von Alkohol-, Haschisch- und Kokainkonsum.

Mit 18,5 Jahren beschließt sie, aus der Einrichtung auszuziehen, und findet auch schnell eine eigene Wohnung. Am Anfang lebt sie in dieser Zeit von der Sozialhilfe und macht ein Berufsintegrationsprojekt, das sie aber verlassen muss, weil die Institution sie wegen ihres Drogenkonsums ausschließt. Schließlich findet sie eine Ausbildungsstelle zur Pflegeassistenz. Die Ausbildung schafft sie knapp, und in der Endphase der Ausbildung fängt sie eine Therapie an. Nach dem Abschluss der Ausbildung bekommt sie in dem Spital, in dem sie die Ausbildung absolviert hat, noch für zwei Monate eine Anstellung.

Infolge einer Fußoperation ist sie sieben Monate arbeitsunfähig. Anschließend bekommt sie eine befristete Anstellung in der Gemeinde Q in einem Spital. Während dieser Zeit muss sie erneut am Fuß operiert werden. Danach beginnt sie eine neue Stelle in einem Seniorenzentrum, erhält allerdings nach einem halben Jahr eine Kündigung. In der Folge erleidet sie eine Krise und geht 2010 das erste Mal in die Psychiatrie. Im selben Jahr nimmt sich eine Kollegin das Leben, mit der sie gemeinsam im Heim war. Es folgen mehrere Aufenthalte in der ambulanten und stationären Psychiatrie.

Nach einer eineinhalb Jahre langen Arbeitspause arbeitet sie– begleitet durch die Invalidenversicherung (IV)[2] – in einem Tagespflegeheim für ältere Menschen. Parallel dazu läuft ein Abklärungsprozess, wie sie nach der langen Krankheitsphase wieder den Einstieg in den Beruf finden kann. Mit der Unterstützung der Chefin in dem Tagespflegeheim entsteht die Idee, eine Weiterbildung zur Aktivierung von älteren Menschen zu absolvieren. Nach einem Praktikum und der Zusage der Invalidenversicherung (IV) zur Finanzierung der Weiterbildung fängt sie im Alter von 27 Jahren damit an. Zum Zeitpunkt des Interviews besucht sie diese Weiterbildung noch bis zum Ende des Jahres. Sie formuliert, dass sie momentan unsicher sei, ob sie in dem Beruf bleiben wolle.

---

1 Motivationssemester sind Arbeits- und Bildungsprogramme auf der Grundlage des Arbeitslosen- und Insolvenzversicherungsgesetzes (AVIG) für Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren, die nach Abschluss der obligatorischen Schulpflicht keinen Ausbildungsplatz gefunden oder eine Ausbildung abgebrochen haben (vgl. Schaffner 2008, S. 204 f.; vgl. Zysset 2014, S. 29).

2 Die Invalidenversicherung (IV) ist eine gesamtschweizerische obligatorische Sozialversicherung. Sie bietet u. a. berufliche Eingliederungsmaßnahmen für Personen, die als körperlich, psychisch oder geistig eingeschränkt markiert werden. Auf der Grundlage der gesetzlichen Regelungen der Sozialversicherung werden damit also Invaliditäten bzw. ›Behinderungen‹ definiert, die den Zugang zu den Leistungen der IV ermöglichen (vgl. Nadai 2017, S. 113).

6.2 Anbahnung des Interviews und Reflexion der Interviewsituation

Anbahnung Interview

Meine erste Anfrage an Celina Schweizer erfolgt per SMS. In ihrer Antwort unterstreicht sie ihre Bereitschaft, ein Interview zu geben. Da ihr aber zum Zeitpunkt der Anfrage ein Krankenhausbesuch bevorsteht, ist sie nicht sicher, wann das Interview durchgeführt werden kann. Auf Details ihres Krankenhausbesuches geht sie nicht ein. Nach drei Wochen treffen wir uns schließlich. Als Ort für das Treffen wählt sie die Hochschule aus.

In den Nachrichten wird zweierlei deutlich: Zum einen steht für Celina Schweizer von Anfang an ihre Operation im Zentrum und damit verbundene eventuelle Einschränkungen. In der Folge der Operation ist sie länger krankgeschrieben als geplant, und sie wirkt unsicher, wann sie das Interview durchführen kann, weil unklar ist, wie die Genesung verläuft. Zum anderen wird auf Seiten der Interviewerin ein Bemühen deutlich, einen Termin zu finden und gleichzeitig Verständnis zum Ausdruck für die krankheitsbedingten Verzögerungen zu bringen und keinen Druck aufzubauen. Eine Kommunikation über das Forschungsprojekt oder die Form des Interviews findet auch hier, wie in der Mehrheit der Vorgespräche, nicht statt. Vielmehr nimmt Celina Schweizer die Informationen zur Kenntnis und fragt nicht weiter nach.

Reflexion Interviewsituation

Das Interview mit Celina Schweizer war stark durch die problemorientierte Darstellungsweise der Biographin geprägt. In meiner Rolle als Interviewerin war ich hierbei in der Interviewsituation mit der Frage beschäftigt, inwiefern die Erzählung eventuell zu belastend wäre für Celina Schweizer.

Der Eindruck der hohen Belastung steht auch im Zusammenhang mit dem Erzählstil der Biographin. Dieser ist eher stockend und voller Pausen, in denen ich als Interviewerin versuchte, durch parasprachliche Signale die Erzählerin darin zu unterstützen, weiterzuerzählen. Die problemorientierte Interviewsituation verstärkte sich dadurch, dass die Erzählerin in Bezug auf ihre Biographie stark institutioneller Macht unterworfen war und ist und sie wiederkehrend von Ausschlusserfahrungen durch Institutionen berichtete. Die Handlungsspielräume von Celina Schweizer erschienen mir in der Interviewsituation sehr gering. In mir wurde durch die zahlreichen Abbrüche und die deutlich werdende institutionelle Dominanz ein Gefühl von großer Ungerechtigkeit ausgelöst.

In der Folge des Interviews entstand in mir auch die Frage, inwiefern das Format des biographisch-narrativen Interviews nicht auch eine Zumutung sein kann, da damit die Aufforderung verbunden ist, sich auch an teils sehr belastende Erfahrungen zurückzuerinnern (vgl. Rosenthal 2002). So nahm ich eine Lähmung der

Biographin wahr in Bezug auf die Ereignisse, die ihr widerfahren waren. Deshalb fragte ich auch im Nachfrageteil gewisse Aspekte nicht mehr vertiefend nach, sondern versuchte, weniger belastende Themen anzusteuern. Die reflexive Beschäftigung mit meinen Ambivalenzen hinsichtlich des Interviewverlaufs will ich im Folgenden etwas ausführen, da damit auch ein wichtiger Erkenntnisprozess verbunden war.

Nach dem Interview war ich zunächst unsicher, in welcher Form ich dieses in meiner Auswertung berücksichtigen würde. Mein erster Impuls war es, mich davon aufgrund der Aneinanderreihung an problemorientierten Ereignissen in der biographischen Erzählung zu distanzieren. Dies unter anderem auch deshalb, weil das Anliegen meiner Untersuchung ist, auf widerständige und handlungsfähige Momente zu fokussieren, wofür dieser Fall zumindest auf den ersten Blick nicht so viele Anknüpfungsmöglichkeiten bot. Jedoch wurde auf der Ebene des theoretischen Samplings und der kontrastierenden Betrachtung deutlich, dass der Fall ein Kontrastfall in meinem Sample darstellt, da gerade die hohe Problemorientierung und die teilweise resignativ wirkende Haltung der Erzählerin den Ereignissen gegenüber sich von den anderen Fällen unterscheiden. In den anderen Biographien dominieren sehr viel stärker normalisierende Darstellungsweisen. Dabei werden zumindest vordergründig mehr Handlungsfähigkeit sichtbar und auch Gelegenheiten, in denen die Erzähler*innen trotz belastender Erfahrungen Spielraum und Möglichkeiten für sich sehen, ihre Biographie zu gestalten. Vor diesem Hintergrund ist der Fall von Celina Schweizer ein Kontrastfall in meinem Sample, bei dem eine spezifische Ausprägung sichtbar wird.

Ein weiterer Grund für eine tiefergehende Analyse des Falles war die Überlegung, ob nicht mein erster Impuls, mich nicht intensiv damit beschäftigen zu wollen, genau auch das reproduziert, was sich schon in der Erzählung als Muster zeigt: Nämlich die Erfahrung der Biographin, zurückgewiesen zu werden, in ihren Erfahrungen nicht ernst genommen zu werden und Ausschluss zu erfahren. Auch diese Überlegungen führten dazu, dass ich den Fall intensiv ausgewertet habe.

In der weiteren Analyse und Beschäftigung mit dem Interview wurde auch deutlich, dass die von mir sehr stark wahrgenommene resignative Haltung der Biographin ihrer Geschichte gegenüber so auch nicht durchgängig in der Erzählung vorhanden ist und es Aspekte gibt, in denen die Erzählerin durchaus Handlungsfähigkeit zeigt. In der Interviewsituation selbst lag aber, wie bereits erwähnt, mein Fokus stark auf der Problemorientierung und der Lähmung, die für mich in der Biographie zum Ausdruck kamen. Dieser Eindruck kann auf die Konstruktionsweise der Biographie als ›sad story‹ zurückgeführt werden, die dazu führt, dass beim Zuhören das Gefühl von großer Ungerechtigkeit ausgelöst wird, was der Erzählerin alles widerfahren ist.

Wie in der Darstellung hier sichtbar wird, habe ich als Forscherin mit diesem Interview einen starken Prozess der Auseinandersetzung durchlaufen, der

sich durchaus auch als weiterführend erwies. In der Analyse zog ich meine Abwehr immer wieder reflexiv heran, hinterfragte aber gleichzeitig auch kritisch, was davon in der Interpretation wirklich haltbar wäre. Weiterhin entwickelte ich durch die analytische Beschäftigung auch eine Distanz zu dieser ersten Reaktion und beschäftigte mich mit der Frage, welche Funktion diese Art zu erzählen haben kann. Darüber hinaus bearbeitete ich den Fall in unterschiedlichen Kontexten in Forschungswerkstätten, um verschiedene Perspektiven miteinzubeziehen und um meine Interpretationen und meine Involviertheit infrage zu stellen.

6.3 Konstruktion der Biographie – Übersicht Interviewverlauf

Das Interview mit Celina Schweizer dauerte eine Stunde und 22 Minuten, die Haupterzählung 23 Minuten. Die Biographie ist stark beschreibend und orientiert sich an lebenslaufbezogenen Stationen. Im Zentrum können als Struktur und roter Faden ihre ›Hilfebiographie‹ betrachtet werden und wie sie trotz laufender Ausschlusserfahrungen bei gleichzeitigen großen Problemen und Herausforderungen immer wieder um Normalität im Sinne von Teilhabe ringt. Unter Hilfebiographie wird hier eine Darstellung ihrer Erfahrungen mit unterschiedlichen Institutionen des Hilfesystems verstanden, die ihr auch die Struktur für die Konstruktion ihrer Biographie geben. So stellt sie ihre ersten Erfahrungen mit dem Hilfesystem im Kindergarten dar, den Kontakt mit der Jugendhilfe, der Psychiatrie und der IV-Beratung. Bereits in der Erzählpräambel *»ähm (1) ja, ich bin als älteste Tochter geboren, also (.) ///ja/// die Erste, (.) ///ja ja/// (2) äh::m (.) ja am Anfang von meiner Zeit (1) ist eigentlich alles okay gewesen«* (1; 21-23) kündigen sich belastende Ereignisse im weiteren Verlauf an. Sie beschreibt danach ihre Kindheit und Schulzeit und wie es dazu kam, dass sie in die stationäre Jugendhilfe ging. Die nächste Etappe ihrer biographischen Erzählung ist die Darstellung von Platzierungen in unterschiedlichen Einrichtungen und wie sie um die Anerkennung ihres Hilfebedarfs kämpft. Ihre schulischen und beruflichen Übergänge stellt sie dabei verwoben mit ihrer Hilfebiographie dar, wobei hier ein hoher Problemfokus besteht.

Die dominante Darstellungsweise der Berichte folgt dem chronologischen Verlauf, abgesehen von ein paar wenigen Rückblenden. Durch den beschreibenden Erzählstil ist die Erzählung sehr dicht, und es folgt die Darstellung zahlreicher Erfahrungen des Ausschlusses, die die Biographin bewältigen muss. Insgesamt überwiegt in der Darstellung das Agieren von anderen, und die Erzählerin gibt wenige Einblicke in ihre Lebenswelt, ihre Gedanken und Gefühle. Neben Menschen und Institutionen, denen sie unterworfen ist, spielt ihr Körper eine bedeutsame Rolle, wobei auch hier ein Gefühl des Ausgesetztseins überwiegt. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf die Fußoperationen, die dann auch zum vorübergehenden Ausschluss aus dem Arbeitsleben führen. Am Ende ihrer Geschichte bringt sie Un-

sicherheit zum Ausdruck und bilanziert: »*ja ich habe sehr viele Selbstzweifel mit mir […] ja und jetzt bin ich da*« (32, 274-275). Celina Schweizer spannt so einen Bogen von einer Zeit am Anfang ihres Lebens, als noch alles in Ordnung war, in die Gegenwart, in der sie Selbstzweifel hat und vieles mit Blick in die Zukunft offen ist. Zwischen diesen beiden Punkten entfaltet sie eine Geschichte, in der sie mit vielen Problemen und Herausforderungen konfrontiert ist und ein starkes Ringen von ihr um Teilhabe und Normalität sichtbar wird.

6.4 Feinanalyse der Anfangssequenz – Rahmungen Interviewsituation

Interviewvorbereitungen und Regieanweisungen

> *I: Gut, dann mache ich das an, (.) und das auch, (2) so (.) ( ) ((schlechte Akustik)) (2) und (3) haben Sie dazu: (1) das sieht nicht (1) gut aus (.) da nehme ich eine neues Glas ((leicht lachend)) (1) aber (.) zu dem: (2) Forschungs- (.) projekt (2) noch eine Frage ((schenkt Wasser ein))*
> *C: Nein im Moment nicht,*
> *I: °Mmh (.) mmh (ja)° (1) (1;1-6)*

Mit dem Beginn der Aufnahme verbalisiert die Interviewerin ihre Tätigkeit des Aufnahmegerät-Einschaltens. Dies scheint auch eine Markierung für den baldigen Beginn des Interviews zu sein. Die Aufnahmegeräte können hier als weitere Akteure der Gesprächssituation betrachtet werden, und deren Anwesenheit unterstreichen die Differenz zu anderen Gesprächssituationen. Nach kurzen Pausen und unverständlichen Worten setzt die Interviewerin offensichtlich dazu an zu fragen, ob noch Nachfragen bestehen, bricht das dann aber ab, um sich noch um ein Glas zu kümmern. Das deutet darauf hin, dass parallel zum Einstieg ins Interview noch Vorbereitungen getroffen werden. Nach einem kurzen Innehalten fährt sie fort, beendet den Satz und fragt, ob Celina Schweizer zum »*Forschungsprojekt*« noch eine Frage habe. Damit greift sie auf eine abstrakte Kategorie zurück, die für sich genommen inhaltslos wirkt. Durch den Bezug zur Forschung wird allerdings auf eine Instanz Bezug genommen, die das Vorhaben der Forscherin rahmt und auch als Legitimierung ihres Handelns im Interview verstanden werden kann. Mit der Bezugnahme auf die Wissenschaft ist es möglich, Situationen wie die des biographischen Interviews zu rechtfertigen und damit verbundene Anforderungen an die Interviewte durch die Berufung auf das Wissenschaftssystem zu legitimieren.

Nach dem Abschluss der Frage fährt die Interviewerin mit den Vorbereitungen für das Interview fort und schenkt Wasser in Gläser ein. Die Interviewte verneint die Frage und konkretisiert, für den Moment keine Frage zu haben. Potenziell können also aus ihrer Sicht zu einem späteren Zeitpunkt durchaus noch Fragen auf-

tauchen. Mit der Antwort kommt auch zum Ausdruck, dass für sie alles soweit in Ordnung ist und das Interview starten kann.

> *C: Danke,*
> *I: ((Schließt die Flasche)) hole ich noch ein Glas, (2) ((stellt Flasche hin)) ((9)) ((leichte Geräusche im Hintergrund)) also (4) das (.) ähm (3) ist auch ein bisschen (1) ((schenkt sich Wasser ein)) vielleicht auch ungewohnt (.) diese (.) Form von Interview also ich werde im ersten Teil:::: quasi (.) ((schließt die Flasche)) nur zuhö:ren (.) ///okay/// und Sie:: (1) erzählen (.) mir Ihre Geschichte: und (.) fangen da irgendwie (.) ((stellt Flasche ab)) ganz (1) früh auch an, (.) und dann in=einem zweiten Teil (.) stelle ich dann noch mal Nachfragen wenn Sie erstmal ///okay/// soweit alles (1) erzählt haben (1; 7-15)*

Nun bedankt sich die Interviewte für das Wasser. Die Interviewerin verlässt nochmals kurz den Raum, um ein weiteres Glas zu holen, und fährt dann fort mit der inhaltlichen Vorbereitung auf das Interview. Es folgen Regieanweisungen und Instruktionen für das Interview. Die Interviewerin nimmt vorweg, dass das Interview in seiner Form ungewöhnlich sein könne. Damit macht sie auf eine Gesprächssituation aufmerksam, in der die Interviewte erzählt und gestaltet und die Interviewerin nur zuhört und keine Fragen stellt. Implizit wird hier als Vergleichshorizont eine dialogische Gesprächssituation von Alltagsgesprächen herangezogen, die als gewöhnliche Form markiert und von der Interviewsituation abgegrenzt wird. Das kann einerseits als Versuch der Entlastung gelesen werden. Andererseits werden dadurch bereits vorab potenzielle Irritationen benannt und damit ins Zentrum gerückt, bevor diese aufgetreten sind. Dies kann möglicherweise Konsequenzen für den Aufmerksamkeitsfokus der Interviewten haben.

Weiterhin wird in der Darstellung des Formats des Interviews noch auf verschiedene Teile des Interviews hingewiesen sowie auf die Rollenverteilung zwischen Interviewerin und Erzählerin. In diesen Regieanweisungen wird zweierlei deutlich: Auf der einen Seite zeigt sich in Bezug auf die Rollen eine Machtverteilung, in der die Interviewerin die Regeln für das Interview vorgibt und genau bestimmt, was sie in welchem Teil von der Interviewten erwartet. Auf der anderen Seite eröffnet die Interviewerin damit aber auch insbesondere im ersten Teil einen Raum, der von der Interviewten frei gefüllt werden soll mit ihrer Geschichte und in dem die Interviewerin eine Rolle als Zuhörerin einnimmt. Nach diesen Vorbereitungen und Regieanweisungen leitet die Interviewerin zum Erzählimpuls über.

Erzählaufforderung

> *I: und dann (.) würde ich doch sagen dann (.) fangen wir (.) an, (.) ///mmh/// und (2) dann (.) würde ich Sie bitten dass Sie sich noch mal (.) so zurückerinnern (1) Ihre Geschich-*

> *te:: (.) was (.) alles war (.) wie eins zum anderen ka:m und (1) wie (.) ja, bis heute: (.) bis Sie eben auch hier, (.) bei mir heute sitzen; (1) ///okay/// (.) ja, (.) (1; 15-18)*

Nun wird eine Überleitung mit »*und dann*« vorgenommen, in der die Erzählaufforderung folgt. Die Interviewerin spricht hier einmal aus der ersten Person und gibt in höflicher Formulierung qua Konjunktiv das Zeichen zum Beginn. In Bezug auf den Anfang bildet sie hingegen eine Gruppe aus Interviewerin und Interviewter durch die Formulierung »*fangen wir [...]*«. Mit dem »*wir*« baut sie eine Brücke zur Interviewten und adressiert diese direkt mit der Bitte, sich nun zurückzuerinnern. Dies stellt eine Aufforderung an die Interviewte dar, gedanklich den Weg in die Vergangenheit aufzunehmen und »*Ihre Geschichte*« zu erzählen und »*irgendwie ganz früh*« anzufangen. Die Bezeichnung der Geschichte mit dem Pronomen »*Ihre*« legt nahe, dass es so etwas wie eine individuelle und gleichzeitig auch persönliche Geschichte gibt. Ergänzt wird das noch mit einem Hinweis an den Zeitpunkt, an dem die Geschichte starten soll, der einerseits spezifiziert wird mit dem Hinweis, »*früh*« anzufangen, andererseits auch wieder geöffnet wird mit dem »*irgendwie*«, wodurch eine gewisse Vagheit in Bezug auf den Startpunkt der Erzählung entsteht. Die Formulierung »*was alles war*« ruft einzelne Ereignisse an, und »*wie eins zum anderen ka:m*« markiert eine Prozessebene von Ereignissen, die nacheinander passieren. Hier scheint das adressierte Subjekt eher weniger an den Ereignissen beteiligt zu sein, sondern es widerfahren ihm Dinge. Es drückt sich darin auch eine Beschleunigung aus in der zu konstruierenden Geschichte, bei der ein Ereignis nach dem anderen erzählt werden soll. Mit der Konkretisierung »*bis heute*« wird der Endpunkt der Geschichte markiert. Dies konkretisiert die Interviewerin mit der aktuellen Zeit, die sie beide hier gemeinsam im Raum verbringen, denn mit der Formulierung »*hier bei mir sitzen*« wird auf die Gesprächssituation Bezug genommen. Damit wird auch eine auf den konkreten Raum bezogene Nähe zwischen den beiden zum Ausdruck gebracht und dass die Interviewte offensichtlich in einem Raum ist, den die Interviewerin für sich beansprucht. Die körperliche Haltung des Sitzens wird auch bildlich angerufen. Die Formulierung »*hier bei mir sitzen*« erinnert an psychotherapeutische Situationen und kann dadurch auch nochmals die Rahmung über die Institution der stationären Jugendhilfe verstärken, weil das Setting eventuell Assoziationen bei der Biographin auslöst.

In der Anfangssequenz mit Regieanweisungen und Erzählaufforderung zeigen sich ungleiche Rollen zwischen Interviewerin und Interviewter. Bis hierher dominiert und strukturiert die Interviewerin das Interview und die Interviewte reagiert zustimmend an Stellen, an denen sie explizit von der Interviewerin aufgefordert wird. Dadurch, dass die Nachfragemöglichkeit zum Interview eher abstrakt angeboten wird durch die Formulierung »*Fragen zum Forschungsprojekt*«, verstärkt sich die Dominanz der Interviewerin noch, da es nur schwer möglich erscheint, eine Frage dazu zu stellen. Die Interviewerin verortet dadurch das Vorhaben im Sys-

tem der Wissenschaft, das potenziell von der Lebenswelt der Interviewten weit weg ist. Die Erzählaufforderung und Regieanweisungen werden u. a. durch Konjunktive (*»würde ich doch sagen […] würde ich Sie bitten«*) bzw. unbestimmte Adverbien (*»irgendwie ganz früh«*) abgemildert. Gleichzeitig sind aber die Aufforderungen und Ansprüche an die Interviewte klar formuliert, sodass diese Formulierungen im Konjunktiv auch gedeutet werden können als eine Verschleierung der ungleichen Positionen in der Interviewsituation und die mit dem Interview verbundenen Zumutungen und Anforderungen.

Bestätigende Wiederholung »ganz früh« und »alles«

> *C: Ja, (.) alles ganz früh soll ich anfangen (1)*
> *I: Ja (.) (2/3; 19-20)*

In dieser Sequenz stimmt die Biographin zunächst dem Auftrag zu erzählen zu, indem sie diesen bestätigt. Dann wiederholt sie zwei Aspekte aus der Erzählaufforderung (*»alles«* und *»ganz früh«*) und markiert durch das *»soll ich anfangen«,* dass sie diese als einen Auftrag liest. Die in der Eingangssequenz interpretierte Machtdifferenz wird hier von ihr bestätigt, denn sie akzeptiert den Auftrag durch die Interviewerin und versucht, diesen zu erfüllen. Ob die beiden Aspekte, die sie wiederholt, besondere Herausforderungen darstellen oder ob diese ihr zentral erscheinen, bleibt unklar. Das Wiederholen von Aspekten aus der Erzählaufforderung könnte auch die Funktion haben, sich noch etwas Zeit zum Nachdenken zu verschaffen, dabei aber auch schon die Zustimmung zum Ausdruck zu bringen. Die Interviewerin bestärkt die Biographin, dass diese das richtig verstanden habe, und verleiht damit auch der eigenen Erzählaufforderung nochmals Nachdruck.

6.5 Biographie bis zur Jugendhilfe – »Ja am Anfang von meiner Zeit ist eigentlich alles okay gewesen«

Erzählauftakt – Verortung im Rahmen von Normalität

> *Ha, (.) ((leichtes Lachen)) (.) ähm (1) ja, ich bin als älteste Tochter geboren, also (.) ///ja/// die Erste, (.) ///ja ja/// (2) äh::m (.) ja am Anfang von meiner Zeit (1) ist eigentlich alles okay gewesen, (.) (4;21-23)*

Als Erzählauftakt für die eigene Biographie wählt Celina Schweizer ihre Geburt und verbindet diese mit der Information, als älteste Tochter geboren zu sein. Evaluativ schätzt sie diese Phase in ihrer Kindheit, die sie mit *»am Anfang von meiner Zeit«* bezeichnet, als *»eigentlich alles okay«* ein. Durch die Formulierung *»eigentlich«* wird der

positive Aspekt des Adjektivs *»okay«* eingeschränkt. Die Hervorhebung, dass es sich um eine Phase handelt, lässt erwarten, dass es später eine andere Zeit geben wird, die sich von dieser unterscheidet. Als Motto wird der enge Zusammenhang ihrer Geschichte mit der Konstellation in der Geschwisterreihenfolge erkennbar. Weiterhin kündigt sie eine Geschichte an, die am Anfang zumindest *»ganz okay«* war und sich dann verändert. Es ist zu erwarten, dass die angekündigten Veränderungen eher problematisch sein werden.

Durch diese zeitliche Einschränkung des relativ positiven biographischen Auftaktes kündigt sich bereits eine Fallhöhe in der Biographie an. Gleichzeitig nimmt sie durch die Inanspruchnahme einer gewissen Zeit in ihrem Leben als *»okay«* Bezug zu normativen Vorstellungen einer schönen Kindheit und schafft durch diese Art der Eröffnung eine Verortung von sich in einem Rahmen von Normalität. Außerdem scheint sich durch die Relativierung der positiven Charakterisierung der Phase und durch den impliziten Hinweis auf Veränderungen in der Art der Formulierung auch ein Herausfallen aus dem normativen Rahmen einer unbeschwerten Kindheit bereits anzukündigen.

Geburt der Schwester – »Dann [...] bin ich mehrheitlich abgeschoben worden zu meiner Großmutter«

> *meine Schwester ist dann vier Jahre später gekommen, (.) ///ja/// (.) ja: dann ist es dann schon so gewesen bin ich mehrheitlich abgeschoben worden zu meiner Großmutter weil meine Schwester ist eine Frühgeburt gewesen (.) ///mmh/// (.) lange im Spital und Komplikationen ///mmh/// und (.) ///mmh/// (.) ja dort habe ich mehrheitlich die Zeit beim Großmami verbracht (.) ///ja/// (2) ja:, (1) (5; 23-27)*

Mittels einer Zeitangabe strukturiert sie den Übergang zum nächsten Ereignis: der Geburt ihrer Schwester nach vier Jahren. Sie greift damit den eingeführten Erzählstrang ihrer Rolle als älteste Schwester wieder auf. In der Folge der Geburt ihrer Schwester fühlt sie sich zu ihrer Großmutter *»mehrheitlich abgeschoben«*. ›Abgeschoben werden‹ stellt einen Vorgang dar, bei dem jemand von außen an einen anderen Ort verlagert wird und diese Verlagerung gewaltvolle Züge hat. Der Ort, von dem jemand abgeschoben wird, kann auch als angestammter Ort bezeichnet werden. Übertragen auf ihre Erzählung ist in ihrer Darstellung der Ort, an den sie als Kind im Alter von vier Jahren gehört, die Kleinfamilie, und aus dieser Kleinfamilie wird sie herausgenommen und zu ihrer Großmutter gebracht. Sie ist dort nicht dauerhaft, sondern *»mehrheitlich«*, was vermuten lässt, dass sie immer wieder zu ihr gebracht wird. Verbunden damit ist auch, dass ihr etwas genommen wird, was ihr eigentlich zustehen würde – nämlich Zeit mit ihren Eltern zu verbringen und von ihnen umsorgt zu werden. Weiterhin bezeichnet sie ihre Großmutter liebevoll als

»*Großmami*«, bei der sie »*Zeit verbracht*« hat, was etwas widersprüchlich zur Formulierung der »*Abschiebung*« klingt.

Zusammengefasst wird in dieser Sequenz deutlich, dass sie sich von ihren Eltern aus dem Zusammenhang der Kernfamilie ausgestoßen fühlt und dies als unangemessen beurteilt, allerdings ohne die Eltern als Akteur*innen, die sie zur Großmutter bringen, zu benennen oder auch ihre Perspektive zu explizieren. Gleichzeitig zeigt sich eine emotionale Beziehung zu ihrer Großmutter. Celina Schweizer stellt ihre frühe Kindheit epochal gerafft dar und handelt diese ohne erzählende Elemente beschreibend ab.

Erfahrungen in Schule und Kindergarten – »Ich bin ein relativ immer ein se::hr (.) ruhiges Kind gewesen also zu ruhig für (.) die Kindergärtnerin«

> *dann ich komme ich dann langsam in die Schule, (2) ich bin ein relativ immer ein se::hr (.) ruhiges Kind gewesen, (.) ///ja/// (.) also zu ruhig, (.) ///ja/// für (.) die Kindergärtnerin, (.) ///he/// (2) ja, (.) sodass sie mich haben zu einem Psychologen schicken wollen, (.) ///mmh/// (.) aber meine Mami hat dort gesagt gehabt nein braucht sie nicht, (.) ///mmh mmh/// (1) ja::, (.) ///mmh/// (2) (6; 27-31)*

Hier beschreibt Celina aus einer Beobachterinnenperspektive als nächstes Ereignis den Schulbesuch und macht damit auch eine Angabe zur Erzählstruktur. Sie orientiert sich damit an Lebenslaufvorgaben und schließt die oben angefangene geraffte Beschreibung ihrer frühen Kindheit ab. Die Sequenz ist stark beschreibend dargestellt und nicht in einem Modus des Nacherlebens. Bevor sie weiter über den Schulbesuch spricht, gibt sie eine Selbstbeschreibung von sich selbst als »*relativ immer ein sehr ruhiges Kind*« ab. Hier wird durch das »*relativ*« deutlich, dass diese Bewertung eine ist, die im Vergleich mit anderen hergestellt wird, und es dient eine imaginierte Norm dazu, verortet zu werden und sich selbst zu verorten. Die temporale Bestimmung »*immer*« weitet diese Beschreibung von sich als ruhigem Kind auf verschiedene Situationen und Kontexte aus. Mit der nun anschließenden Rückblende auf eine Episode in die Kindergartenzeit zeigt sich, dass diese normierende Bewertung über Celina Schweizer bereits vor der Schule von der Kindergärtnerin einprägsam hervorgebracht wurde. Der Blick von außen auf Celina erscheint als ein normierender: Mittels der Adressierung »*zu ruhig*« wird auf defizitorientierte Weise eine Abweichung von einer Norm benannt. Diese imaginierte Norm bezieht sich hier darauf, wie viel ein Kind sprechen sollte, um als »*normal*« wahrgenommen zu werden. Celina Schweizer wird in der Folge als nicht normal adressiert. Diese Adressierung legt die individualisierende Interpretation nahe: ›Mit mir stimmt etwas nicht und ich weiche von der Normalität ab.‹ Damit verbunden ist auch eine Subjektpositionierung, die aus der Sicht der Kindergärtnerin potenziell durch Expert*innen wie Psycholog*innen Unterstützung notwendig macht, um mit deren

Hilfe an die imaginierte Norm angepasst zu werden. Dies verweist auf die normalisierende Dimension von Hilfe.

In dieser Szene wird ihre Mutter nun erstmals von ihr in der Erzählung explizit benannt und dabei als Akteurin sichtbar, die sich der Einschätzung der Kindergärtnerin widersetzt, dass psychologische Hilfe notwendig sei. Wie sie selbst das Agieren ihrer Mutter aktuell einschätzt oder wie es damals für sie war, bleibt offen. Erkennbar werden hier Erwachsene, die über sie reden und widerstreitende Normalitätsordnungen hervorbringen, was die Subjektpositionierung von Celina Schweizer anbelangt.

Mit Bezug zur heuristischen Perspektive der Subjektivierung zeigen sich in der Szene wirkmächtige Anrufungen durch die Kindergärtnerin, die sie als nicht normal kategorisiert, da sie im Vergleich zur imaginierten Norm der Anderen *»zu ruhig«* sei. Verbunden mit dieser im institutionellen Kontext hervorgebrachten Kategorisierung durch die Kindergärtnerin ist die Konstruktion von Celina Schweizer als Hilfesubjekt, das mithilfe einer Psycholog*in an der festgestellten Abweichung arbeiten soll. In ihrer Erzählung distanziert sie sich einerseits von der Kategorisierung, indem sie diese als Behauptung entlarvt und deren Vagheit benennt, andererseits aber nutzt sie die Kategorisierung als *»sehr ruhiges Kind«* im Kontext der Schule, um sich selbst zu beschreiben. Dies deutet darauf hin, dass sie sich mit der Kategorisierung auch identifiziert. Auch im weiteren Verlauf des Interviews greift Celina als Selbstbeschreibung und Erklärungsmodell für Herausforderungen ihr *»Zu-ruhig«*-Sein immer wieder auf. So wird deutlich, wie ihr Blick auf sich selbst bestimmt wird durch Erfahrungen der Zuschreibungen als *»zu ruhiges Kind«*. Andere Aspekte ihrer Kindheit und ihre Perspektive, wie bspw. ihr Gefühl, abgeschoben zu werden durch ihre Eltern, werden dadurch de-thematisiert. Vielmehr wird an ihr individualisiert die Markierung einer Abweichung vorgenommen.

Übergang in Schule – »Schule ist für mich immer schwierig gewesen«

> *°und (.) dann° (2) ja, (.) bin ich dann in die Schule gekommen, (3) ähm (2) ja, ist für mich immer schwierig gewesen ein wenig [a kli] die Schule also (1) nicht vom Stoff her sondern einfach weil ich (.) generell mit Erwachsenen nicht geschwatzt habe, (.) ///mmh mmh/// (2) ähm ///mmh/// (2) ja, (.) mich hat die Lehrerin auch immer vergessen mit den Tests, (1) ///mmh/// (.) dass sie mir keine Tests ausgeteilt hat und so, (.) ///mmh/// (4) ja: (.) ähm (1) (6; 31-36)*

Thematisch fährt sie hier mit der Schule fort und schließt damit die Rückblende auf den institutionellen defizitorientierten Blick ab, der im Kindergarten auf sie vorherrschend war. Sie gibt eine bewertende Charakterisierung der gesamten Schulzeit als *»für mich immer schwierig«* ab, die einerseits umfassend erscheint durch das *»immer«*, andererseits abgeschwächt wird durch das Nachschieben der Formu-

lierung »*a kli*« (ein wenig). Nun konkretisiert sie noch zunächst ex negativo, was schwierig war und dass das nicht am Schulstoff gelegen habe. Diese Begründung im Stoff scheint offensichtlich eine Ursache zu sein, die aus ihrer Sicht oftmals in Verbindung mit einer schwierigen Schulzeit steht. Bei sich führt sie hingegen als Begründung an, dass sie »*generell*« nicht mit Erwachsenen geredet habe. Damit knüpft sie an die im Kindergarten vorgenommene Adressierung als »*zu ruhig*« an. Eine Begründung dafür, warum sie nicht mit Erwachsenen gesprochen hat, gibt sie nicht. Als weiteres Belegbeispiel für die Schwierigkeiten in der Schule erzählt sie, dass die Lehrerin sie vom zentralen Bestandteil des bewertenden schulischen Alltags ausgeschlossen habe, indem sie sie bei Tests vergessen habe. Dieses Vergessen bringt eine Missachtung von ihr als Schülerin zum Ausdruck. Ähnlich wie bei der Geburt ihrer Schwester, als sie sich von den Eltern abgeschoben fühlt, erfährt sie hier nun erneut wenig Aufmerksamkeit durch Erwachsene und stellt sich als Person dar, die übersehen und vergessen wird.

Sie zeichnet hier ein Bild, in dem sie nicht selbstverständlich in den Institutionen von Familie und Schule dazugehört, und konstruiert sich außerhalb der beiden Institutionen. Die Eltern und ihre Lehrerin, die Repräsentant*innen der Erwachsenengeneration sind, werden in ihrer Darstellung der Verantwortung ihr gegenüber nicht gerecht. Sie erfährt wenig Aufmerksamkeit von ihnen und keine Anerkennung in ihrer Rolle als Kind bzw. Schülerin. In der Darstellung dieser Erfahrungen geht sie wenig auf ihre eigene Perspektive ein und darauf, was sie mit diesen Erfahrungen der Missachtung und des Ausschlusses verbindet, sondern erwähnt nur, dass die Zeit für sie problematisch war. Auch hier scheint die Deutung, nicht das zu bekommen, was ihr als Kind zustehen würde, in ihrer Rekonstruktion der Kindheit zentral zu sein. In der Folge entsteht als Bild, dass sie als Kind Erwachsenen ausgeliefert ist und diese die damit verbundene Rolle nicht verantwortungsvoll ausfüllen.

Gewalterfahrungen im Peerkontext Schule alltägliche Gewalterfahrungen – »Ich bin leider jeden Tag verschlagen worden«

> *ich bin leider jeden Tag verschlagen worden von einer wo vis-à-vis von uns gewohnt hat, (.) ///mmh/// (3) ja, (.) ähm (4) dort habe ich machen können was ich gewollt habe, (1) mit dem Velo in Schule gehen können und dann ist mein Velo kaputt gewesen (2) ///mmh/// (.) dann haben sie mich abgefangen (.) und (.) ///mmh/// (1) ja, eigentlich jeden Tag so, (.) ///mmh/// (3) ///mmh/// (2) ja, (2) °wie alt bin ich dort gewesen sieben, (.) acht,° (1)*
> *(6; 36-41)*

Nun wechselt Celina Schweizer von der sozialen Dimension der Erwachsenen in der Schule auf die Peer-Ebene und beschreibt damit verbundene alltägliche Gewalterfahrungen. Die Formulierung »*Verschlagen*«-Werden knüpft insofern an die in den

vorigen Sequenzen benutzten Verben des »*Abgeschoben*«- und »*Vergessen*«-Werdens an, als darin auch zum Ausdruck kommt, wie andere etwas mit ihr machen und sie sich deren Handlungen ausgesetzt fühlt und zu deren Objekt wird. Gleichzeitig steht sie hier im Unterschied zu Vergessen und Abschieben im Zentrum der Aufmerksamkeit der anderen, wenn auch als Zielscheibe von deren Gewalt.

Hier bringt sie im Unterschied zu den Szenen in der Familie und mit der Lehrerin stärker ihre Perspektive ins Spiel. Dabei wird deutlich, dass sie keinen Weg für sich sieht, der Gewalt zu entkommen. Als Belegbeispiel für den Versuch, sich zu wehren, fügt sie an, dass sie bspw. anstelle zu laufen mit dem Fahrrad (Velo) gefahren wäre. Das Beispiel deutet auf eine Situation, in der sie alleine ohne Unterstützer*innen nach einem Ausweg suchen muss. In der Art der Formulierung scheint auch ihre damalige hoffnungslose Perspektive durch. In der Folge verstärkt sich das Bild großer Einsamkeit von Celina Schweizer in ihrer Kindheit, die viel Unrecht erfahren hat und dabei isoliert wirkt. Die ›Täterin‹ hingegen, die direkt gegenüber wohnte, agiert bei den täglichen Übergriffen in einer Gruppe. Sie schließt die Sequenz mit der suchenden Frage ab, wie alt sie damals war, und verortet die Gewalterfahrungen in das Alter von sieben oder acht Jahren. Diese suchende Frage wirkt wie ein Nachdenken aus heutiger Perspektive und führt dazu, sich wieder von den Ereignissen zu distanzieren.

Der Beginn der Schulzeit ist charakterisiert durch Missachtungserfahrungen durch die Lehrerin und auf der Peer-Ebene durch tägliche Übergriffe, denen sie sich nicht entziehen kann. Sie verstärken das Bild der Machtlosigkeit und Einsamkeit, das bereits in der Beschreibung der frühen Kindheit rund um die Geburt ihrer Geschwister entstanden ist. Weiterhin drückt sich in den benutzten Verben aus, dass sie sich im sozialen Kontext zum Objekt gemacht fühlt. Insgesamt dominieren in der Darstellung das Agieren von anderen und der Blick von außen auf sie, der voller individualisierender und problemorientierter Deutungen ist.

Geburt des Bruders – »Er hat auch [...] am Herzen Probleme gehabt«

> *(1) ja dann ist mein Bruder auf die Welt gekommen, (5) er hat auch, (1) ist auch eine Frühgeburt gewesen: und (1) ///mmh/// hat auch am Herzen Probleme gehabt (.) ///mmh/// (3) (7; 41-43)*

Verbunden mit einem temporalen Rahmenschaltelement berichtet sie anschließend vom Ereignis der Geburt ihres Bruders. Nachdem sie beschrieben hat, dass er »*auf die Welt gekommen*« ist, macht sie eine längere Pause von fünf Sekunden. Die Pause und das Schweigen verleihen der Situation eine Schwere, und es scheint, dass die Erinnerung an die Zeit damals für die Biographin nicht ohne Weiteres in Worte fassbar ist. Als Konkretisierung zu dem Ereignis der Geburt ihres Bruders fügt sie an, dass er »*auch*« eine Frühgeburt war und am »*Herzen Probleme*«

hatte, und stellt damit eine Verbindung zwischen ihrer Schwester und ihrem Bruder her. So wirken die beiden Geschwister durch Komplikationen und körperliche Beschwerden bei der Geburt verbunden, und Celina Schweizer steht ihnen alleine gegenüber. Mit diesen Ausführungen bekommt die Eröffnung ihrer Biographie als *»älteste Tochter«* einen neuen Bedeutungsgehalt, denn sie ist die Älteste von kranken Geschwistern. Im Kontrast zu den beiden Geschwistern wird als Ressource von Celina Schweizer deutlich, gesund zu sein.

Analyse der Konstellation ihrer erwachsenen Bezugspersonen – »Meine Großmami ist eine wichtige:: (.) Bezugsperson für mich gewesen«

> *///mmh/// ja meine Großmami ist eine wichtige:: (.) Bezugsperson für mich gewesen, (.) ///mmh/// (1) äh::m (.) sie ist auch jeden Tag bei uns zu Hause gewesen, (.) ///mmh/// (.) weil=das Mami oft nicht da gewesen ist, (.) ///mmh/// (.) und (.) ja mein Vater ist damals auch noch da gewesen, (3) ja::: (.) ///mmh/// ähm (.) zu meinem Vater er hat auch immer geschlagen, (1) ///mmh/// ist oft alkoholisiert gewesen (.) ///mmh/// (2) hm::: (4)*
> *(8; 43-48)*

Nach der Beschreibung der Geburt ihres Bruders fügt sie nun eine reflektierende analysierende Beschreibung der Beziehungen zu den Erwachsenen in ihrer Familie hinzu. Auffallend ist der Begriff der *»Bezugsperson«*, den sie zur Beschreibung der Beziehung zu ihrer Großmutter wählt. Darin klingt eine pädagogische, bindungstheoretische Reflexion der Beziehungen an. Durch die Bezeichnung erscheint die Beziehung zu ihrer Großmutter liebevoll und von Vertrauen geprägt. Verbunden mit ihrer Großmutter als Bezugsperson ist auch deren Präsenz zu Hause. Ihre Mutter beschreibt sie hingegen als wenig physisch präsent. Warum sie wenig anwesend war, führt sie nicht weiter aus. Zu ihrem Vater sagt sie, dass er *»damals auch noch da«* gewesen sei und kündigt damit seinen Weggang an. Nach einer langen Pause ergänzt sie als Information zu ihrem Vater, dass dieser oft von Alkohol berauscht gewesen wäre und *»immer geschlagen«* hätte. Wie das für sie war, führt sie nicht weiter aus. Auch bleibt offen, gegen wen sich die Gewalt richtete. Durch die Formulierung wird allerdings deutlich, dass er regelmäßig gewalttätig war.

Durch diese kurze Beschreibung ihrer Eltern und die Hervorhebung der guten Beziehung zur Großmutter, die sie als Bezugsperson qualifiziert, entsteht der Eindruck, dass ihre Eltern insgesamt wenig präsent waren und die Verantwortung für die Sorge um Celina Schweizer an die Großmutter delegierten. Die Beschreibungen und die Sprache, die sie hier nutzt, um die Beziehungen zu qualifizieren, deuten darauf hin, dass sie sich mit dieser Zeit bereits reflexiv beschäftigt hat. Ihre Gefühle beschreibt sie hier nicht näher. Nur in der Art, wie sie ihre Großmutter beschreibt, wird eine emotionale Bezugnahme sichtbar.

Sie nutzt abstrakte Formen der Beschreibung ihrer Beziehungen, und ihre Eltern bleiben eher vage in der Darstellung. Vor dem Hintergrund von normativen Erwartungen an Eltern als Verantwortliche für die Erziehung und Sorge ihrer Kinder entsteht durch die Art der Beschreibung implizit eine Kritik an ihnen. Bemerkenswert ist allerdings, dass Celina Schweizer diese Kritik nicht direkt ausspricht oder darauf eingeht, wie es für sie war zu der Zeit. Durch diese beschreibende abstrakte Darstellungsform aktualisiert sie keine konkreten Situationen und schafft so eine Distanz dazu. Die Sequenz endet mit einer sehr langen Pause von vier Sekunden. In dieser Sequenz werden die langen Pausen, die ihre Erzählweise prägen, noch länger, und es entsteht der Eindruck, dass es für sie großer Anstrengungen bedarf, die Geschichte zu erzählen und sich an die damit verbundenen Ereignisse und Phasen ihres Lebens zu erinnern. Durch die Nutzung von pädagogischem Vokabular und der Reflexion der Beziehung zu ihren Eltern und ihrer Großmutter unter der Perspektive von Bezugspersonen verschafft sie ihrer Geschichte Legitimation. Darin wird eine Kompetenz sichtbar, auf die Logiken von Institutionen Bezug zu nehmen und diese auch für sich selbst in Anspruch zu nehmen.

Beschreibung ihrer Freizeitinteressen – Zonen von Normalität – »Ich habe Handball gespielt ich habe Piccolo gespielt«

> *C: ja:, ich habe dann so (1) nein das ist dann erst mit zehn gekommen (1) ähm (3) ja sonst ist es eigentlich also ich habe Handball gespielt ich habe Piccolo gespielt (1) als Kind, (.) ///mmh/// (2)*
> *I: Piccolo, (1) hm*
> *C: Fasnacht, (.) ///ah ja ja/// @(1)@ ///ja ja ja (1) ja/// (1) äh::m (5) (9; 48-52)*

In der Formulierung drückt sich ein Suchen nach dem weiteren Verlauf in ihrer Biographie aus, und es kommt ihr offensichtlich zunächst ein Ereignis in den Sinn, das sie nun nochmals hintanstellt, um in der Logik des zeitlichen Ablaufes zu bleiben.

Nach einer kurzen Pause geht sie dann auf ihre Freizeit ein und sagt, dass sie »*Handball*« und »*Piccolo*« gespielt habe. Neben den nun bereits erwähnten Themen Familie, Schule und Peer-Ebene wählt sie mit dem Freizeitbereich noch einen weiteren Lebensbereich, der normativ in der Lebensphase der Jugend einen relevanten Bereich darstellt. Ihre Erzählung wird einerseits chronologisch und damit durch die zeitliche Abfolge strukturiert, andererseits durch die Orientierung am Lebenslauf und den damit verbundenen Lebensbereichen. Die vorgestellten Hobbies Piccolo und Handball stellen Beschäftigungen dar, die in Vergemeinschaftung mit anderen stattfinden. Darüber, was der Freizeitbereich und auch die soziale Dimension für sie bedeuten, berichtet Celina Schweizer nichts. Vielmehr scheint sie diesen Bereich aber auch wichtig zu finden in der Konstruktion ihrer Biographie.

In dieser Sequenz unterbricht die Interviewerin die Biographin und durchbricht damit den angekündigten Modus ihrer Rolle. In der Nachfrage der Interviewerin wird deutlich, dass sie nicht versteht, was mit Piccolo gemeint ist, weil sie das Wort fragend wiederholt. Die Nachfrage stellt sie in einer kurzen Pause der Erzählerin. Möglicherweise hat sie bereits durch ihre Gestik vorab zum Ausdruck gebracht, dass sie den Begriff nicht versteht. Die Biographin nimmt daraufhin eine Kontextualisierung des Piccolo-Spielens in der Fasnacht vor, woraufhin die Interviewerin mehrfach bestätigt, dass sie nun verstanden habe, was sich dahinter verbirgt. Durch die Intervention der Interviewerin wird der Erzählfluss von Celina Schweizer unterbrochen und es entsteht eine Pause von fünf Sekunden. Den Satz, den sie angefangen hat, führt sie nicht zu Ende.

Schulwechsel und Fortsetzung ihrer Gewalterfahrungen – »Dort hat mich die Kollegin […] weiter verprügelt«

> *dann, (5) bin ich dann in die Schule XY gekommen also in die nächste Schule, (.) ///ja/// (3) ja dort hat mich die Kollegin also (.) ist ja keine Kollegin gewesen die wo mich immer verprügelt hat weiter verprügelt ((leicht lachend)) (1) ///mmh/// (.) leider (.) also ich bin dann auch nicht mehr gerne in die Schule gegangen, ///ja (.) aha/// (3) aber eben, (.) man muss halt gehen (.) ((stärkeres Ausschnaufen)) ///mmh mmh/// (1) ja das Mami hat auch nie wirklich etwas gemacht, (1) ///mmh (1) mmh (3) mmh (4) mmh/// ah ja (5) (10; 52-58)*

Mit dem temporalen Rahmenschaltelement »*dann*« kündigt die Erzählerin nun nach der langen Pause etwas Neues an und macht danach nochmals eine Pause von fünf Sekunden. Durch die Pausen entsteht der Eindruck, dass ihr die Erinnerung an die Zeit und auch die Erzählung ihrer Geschichte schwerfallen und eventuell auch, dass sie durch die Unterbrechung der Interviewerin ihren Erzählfaden vorübergehend verloren hat. Die Erklärung der Abkürzung ›*Schule XY*‹ als die »*nächste Schule*« im regulären Ablauf des Schulsystems deutet darauf hin, dass Celina Schweizer diese Information für die Interviewerin anhängt, die ansonsten potenziell nicht folgen kann, weil sie als Nicht-Schweizerin das Schulsystem vielleicht nicht so gut kennt. Möglicherweise hängt die Erklärung auch mit dem deutlich werdenden Nicht-Verstehen in der vorigen Sequenz zusammen.

Verbunden mit dem Schulwechsel sind für Celina Schweizer nach wie vor die Gewalterfahrungen: »*ja dort hat mich die Kollegin […] weiter verprügelt*«. Im Begriff verprügeln drückt sich starke Gewalt aus. Interessant ist die Bezeichnung der Täterin zunächst als Kollegin, was als Begriff auf ein freundschaftliches (wenn auch distanziertes) Verhältnis hinweist. Sie korrigiert dies dann auch direkt und berichtigt, dass das natürlich keine »*Kollegin*« gewesen sei. In der Formulierung kommt möglicherweise zum Ausdruck, dass die Gewalt im Deckmantel der oberflächlichen freundschaftlichen Verbindung nach außen hin unsichtbar blieb. Durch das

»immer« und *»weiter«* wird erneut – wie auch schon bei der Beschreibung der Gewalterfahrungen in der Grundschule – deutlich, dass sie der Gewalt regelmäßig ausgesetzt ist. Dies verleiht den Erfahrungen ebenfalls eine große Schwere.

Von ihrer Haltung zu der erfahrenen Gewalt bringt sie durch den Einschub *»leider«* ironisierend zum Ausdruck, dass das bedauerlich war, und schafft so auch eine Distanz zu dem dort Erlebten. Es zeigt sich, dass sie sich nach wie vor hilflos der Gewalt ausgesetzt fühlt und dies ihre Zeit in der Institution dominiert. Mit der Schulpflicht (*»man muss halt gehen«*) geht der Zwang einher, dass sie trotz der Gewalterfahrungen und gegen ihren Willen in die Schule muss. Ihre Mutter wird hier als nicht *»wirklich«* unterstützend dargestellt – offen bleibt dabei, ob sie davon nicht wusste oder sich nicht darum kümmerte. Dass sie nicht *»wirklich«* was unternahm, kann auch bedeuten, dass sie etwas versuchte, damit aber nicht den erwünschten Erfolg für Celina Schweizer erzielen konnte, weil dadurch der Gewalt kein Ende gesetzt wurde.

Insgesamt zeigt sich in der Biographie bis hier – abgesehen von ihren Freizeitinteressen und ihrer Großmutter – ein starker Problemfokus in der biographischen Konstruktion. Celina Schweizer konstruiert sich insgesamt als den Ereignissen und Zwängen wie der Schulpflicht oder der Gewalt in der Schule ausgesetzt. Gleichzeitig stellt sie sich als einsam in Bezug auf das Erleben der körperlichen Gewalt dar, der sie lange und regelmäßig ausgesetzt ist. Durch das Arrangement der Erzählung wird auch an diesem Beispiel von ihr markiert, dass sie sich von ihrer Mutter wenig unterstützt fühlte. Durch das ironisierende *»leider«* und auch das leichte Lachen bei der Beschreibung der gewaltvollen Erfahrungen setzt sie sich distanziert dazu in Verbindung. Gleichzeitig deutet sich aber an, dass sie darunter stark litt und sie deswegen am liebsten nicht mehr in die Schule gegangen wäre.

Urlaub mit Großmutter – »Noch einmal [...] sehr toll gewesen«

> *///mmh/// habe dann noch einmal mit meinem Großmami in die Ferien können, (.) ///mmh,/// (3) ja das ist sehr toll gewesen (.) (11; 58-60)*

Dieser kurze Absatz, in dem sie den Urlaub mit ihrer Großmutter erwähnt, sticht aus dem Trudeln in Problemen und Belastungen heraus. Die Ferien, die sie mit ihrer Großmutter verbrachte, bewertet sie als *»sehr toll«* und steigert damit sogar die positive Implikation. Allerdings erfährt das Positive daran auch gleichzeitig eine Einschränkung durch ihre Konstruktion als ein einmaliges Ereignis, das nicht wiederholbar ist, was sich durch *»noch einmal«* zum Ausdruck bringt. In der Folge kündigen sich also bereits Veränderungen an, und diese schöne Erfahrung erscheint von kurzer Dauer. Damit wird der bislang vorherrschende Problemfokus aufrechterhalten. Zu erwarten ist, dass nun wieder Probleme der Gegenstand ihrer

weiteren Erzählung sein werden. In der Folge wird im Kontrast zu der positiven Phase auch die Fallhöhe gesteigert.

Vater verlässt Familie – »Eine Art bin froh gewesen eine Art bin ich traurig gewesen«

> *u:nd (.) als ich zehn gewesen bin ist (.) ah nein mit neun ist mein Vater gegangen, (3) hat er uns verlassen (.) ///mmh/// (2) eine Art bin froh gewesen eine Art bin ich traurig gewesen, (.) ///mmh (.) mmh/// (1) ja (.) ///mmh/// (.) da habe ich gedacht ja jetzt wird alles besser zu Hause (1) ///mmh/// (1) (12; 60-63)*

Nun fügt sie verbunden mit dem Rahmenschaltelement »*und*« sowie der genauen Altersangabe von sich den Weggang des Vaters aus der Familie an. Sie wählt einmal als Verb »*gegangen*« und spezifiziert dann nach einer Pause von drei Sekunden, dass ihr Vater sie »*verlassen*« habe. »*Gegangen*« stellt eine Formulierung dar, die einerseits verstanden werden kann als die Perspektive des Vaters, der geht und damit potenziell an einem anderen Ort etwas Neues anfängt; andererseits könnte die Formulierung auch auf die Szene hindeuten, in der sie ihn gehen sieht. Mit der Formulierung »*verlassen*« wird hingegen stärker die Perspektive derer ins Zentrum gerückt, die zurückgelassen werden, also ihre Perspektive, die ihrer Mutter und ihrer Geschwister.

Bezogen darauf gibt sie einen Einblick in ihre Gefühls- und Gedankenwelt von damals zwischen der Hoffnung, dass »*alles*« zu Hause dadurch besser werden könne, und der Traurigkeit über den Verlust des Vaters. An dieser Stelle spezifiziert sie nicht weiter, worin diese allumfassende Verbesserung (»*alles*«) liegen könnte und auf welche einzelnen Lebensbereiche sich diese bezieht. Zu vermuten ist, dass die Verbesserung in Zusammenhang mit der erwähnten Gewalttätigkeit und dem Alkoholkonsum des Vaters steht.

Die Sequenz sticht ebenfalls aus dem bisherigen Erzählduktus heraus, der stark von der Beschreibung äußerer Einschätzungen auf sie geprägt war, da sie hier im Unterschied zur bisherigen Biographie einen kurzen Einblick in ihre Perspektive und ihre Reflexionen über die Ereignisse in ihrer Lebensgeschichte gewährt. Der Einblick bleibt aber oberflächlich und wirkt wie eine abstrakte Formel. Ihre Geschichte wirkt an dieser Stelle einerseits präzise durch die Darstellung ihrer Ambivalenzen zwischen Verlust und Hoffnung, bleibt dabei aber andererseits auf einer gerafften beschreibenden Ebene. Auffallend sind auch an dieser Stelle die zahlreichen Pausen in der Erzählung, die ein Gefühl der Schwere hervorrufen, das für die Biographin mit der Konstruktion ihrer Geschichte verbunden zu sein scheint. Gleichzeitig wirkt es auch so, als ob sie eintaucht in ihre Geschichte und sich dafür in den Pausen Zeit nimmt.

Tod der Großmutter und Ankündigung einer Verlaufskurve – »Und dann hat es angefangen«

> *///mmh/// (1) ja, und dann ist mit zehn (.) mein Großmami gestorben und dann hat es angefangen (.) ///mmh (.) mmh/// (.) (13; 63-64)*

Als nächstes Ereignis fügt sie den Tod ihrer Großmutter an, als sie zehn Jahre alt ist, und verknüpft diesen temporal mit dem Weggang ihres Vaters (»*und dann*«). Insgesamt verringert sich nun ihr Erzähltempo und sie verlässt den stark gerafften Erzählduktus. Hier rückt Celina Schweizer die Phase ihrer Biographie ins Zentrum, in der sich nun für sie dramatische Ereignisse verdichten.

Vor dem Hintergrund der bedeutsamen Rolle ihrer Großmutter, die sie hier liebevoll »*Großmami*« nennt und die sie als wichtigste erwachsene Bezugsperson eingeführt hat, ist zu vermuten, dass deren Tod ein einschneidendes Erlebnis für sie ist. Die Formulierung »*und dann hat es angefangen*« unterstreicht das, und sie kündigt an, dass der Tod ihrer Großmutter der Startpunkt für etwas ist, dem sie sich ausgesetzt fühlt und auf das sie wenig Einfluss nehmen kann.

Deutlich wird in der Gesamtkomposition der Erzählung, dass es bislang eher belastende Ereignisse waren, von denen Celina Schweizer berichtet, bei denen sie sich Ereignissen oder Handlungen von anderen ausgesetzt fühlt. Die in der vorherigen Sequenz formulierte Hoffnung in Bezug auf eine Verbesserung der Situation zu Hause durch den Weggang des Vaters scheint damit nicht einzutreten. Vielmehr kündigt sich nun etwas Dramatisches an, was mit der Formulierung »*es*« noch unbestimmt bleibt und durch den Tod der Großmutter ausgelöst wird. Durch die passive Formulierung »*und dann hat es angefangen*« nimmt sie eine Beobachterinnenposition dessen ein, was ihr widerfährt. Gleichzeitig entsteht in der Erzählung nun die Notwendigkeit der Bestimmung dessen, was genau anfängt. Durch die Dichte der zeitlichen Abfolge bekommt die Erzählung hier eine Dramatik, die aber auch nach weiteren Spezifizierungen verlangt.

Beschreibung der verantwortlichen Rolle für ihre Geschwister – »Dann habe ich dann alles daheim dürfen machen«

> */// (.) dann habe ich dann alles daheim dürfen, (.) ///mmh/// (.) machen, (1) ich habe meine Geschwister zum Handballmatch mitnehmen müssen sonst hätte ich nicht gehen dürfen und damals ist mein Bruder (2) zwei gewesen (.) ((stärkeres Ausschnaufen)) ///mmh mmh (2) mmh (2) mmh/// ja ich habe das Mittagessen gemacht (2) ich habe (2) die Hausaufgaben mit meinen (1) mit meiner Schwester gemacht (1) ///mmh/// (.) so, (1) am Abend sind (.) bin ich oft alleine gewesen (.) das Mami nicht da gewesen (1) ///mmh/// (3) ähm (3) ja, (3) ///mmh/// (7) ähm (1) dann, (3) ja, ist es eigentlich so weitergegangen, (1) habe es zwar immer (.) sehr mühsam gefunden und (.) ja, (3) (13; 64-72)*

Hier konkretisiert sie nun, dass sie ausgelöst durch den Tod der Großmutter verantwortlich für die Sorgearbeit für ihre Geschwister wird. Die Formulierung *»alles daheim dürfen machen«* kann als ironisierende Sprechweise interpretiert werden, in der sich Kritik daran ausdrückt, dass ihr diese Verantwortung ungerechtfertigterweise übertragen wird. Sie fügt Belegbeispiele für ihre verantwortungsvolle Rolle an, die ein Spektrum an verschiedenen Pflichten darstellen. Verbunden mit dem Weggang des Vaters von der Familie ist offensichtlich, dass er für die Kinder in der Zeit nicht mehr präsent ist, denn sie erwähnt ihn hier nicht. Ihre Mutter hingegen beschreibt sie als oft abwesend am Abend. In Bezug auf das Handballmatch macht sie deutlich, dass sie dazu gezwungen wird, die Geschwister mitzunehmen, da sie sonst nicht gehen dürfte. Dies zeigt auf, dass sie zwar viel Verantwortung für ihre Geschwister übernimmt, es aber noch eine Autorität gibt, die sie unter Druck setzt. Diese Autorität benennt sie an dieser Stelle nicht weiter, es ist aber zu vermuten, dass sie damit ihre Mutter meint. Sie markiert, dass sie diese Verantwortung für die Sorge anstrengend (*»mühsam«*) findet, aber keine Alternative dazu sieht. Vielmehr werden ihr die Aufgaben übertragen und sie führt diese erfolgreich aus. Vor dem Hintergrund, dass sie zu der Zeit erst zehn Jahre alt ist und ihre Schwester sechs und ihr Bruder zwei Jahre sind, erscheint dies als große Leistung. Sie stellt sich ins Zentrum der neuen Familienkonstellation, ohne den Vater und die Großmutter, und charakterisiert ihre Mutter als abwesend. Dieser Zustand dauert in ihrer Darstellung unverändert an, bis sie 15 Jahre alt ist. Jenseits der kurzen Belegbeispiele, die ihre verantwortungsvolle Rolle untermauern, erzählt sie nichts über diese fünf Jahre ihres Lebens und damit über ihre späte Kindheit und Jugendphase.

Sie konstruiert sich hier als Kind und Jugendliche, die aufgrund ihrer hohen Verantwortung für ihre Geschwister für nichts anderes Raum hat. Sie stellt sich in der Rolle als älteste Schwester als dafür verantwortlich dar, sich um die Geschwister zu kümmern, und diese erscheinen nicht als Vertraute, sondern vielmehr sogar als Belastung. Diese Erfahrung knüpft an die Darstellung der Erzählung der Geburt ihrer Geschwister an, bei der deutlich wurde, dass sie sich durch deren Krankheiten aus der Kernfamilie bestehend aus Vater und Mutter sowie den Geschwistern ausgestoßen fühlt. Was aus ihrer Sicht die Ursachen dafür sind, dass ihre Mutter sich nicht um ihre Kinder kümmert, bleibt unklar. Vielmehr inszeniert sie sich hier in der verantwortlichen Mutterrolle.

Auf einer normativen Ebene und untermauert durch Gesetze sind Eltern für die Beaufsichtigung und Erziehung ihrer minderjährigen Kinder verantwortlich. Normalitätskonstruktionen von Mütterlichkeit in heterosexuellen Paarbeziehungen übertragen die Verantwortung für Carework insbesondere der Mutter. Vor diesem Hintergrund wirkt die Darstellung der wenig präsenten Mutter als Abweichung, und es erscheint eigentlich begründungsbedürftig, warum sie diese Rolle nicht einnimmt. Durch Celinas Art der Darstellung, in der ihre Mutter offensichtlich ihrer normativen Rolle als sorgende und für ihre Kinder anwesende Bezugs-

und Betreuungsperson nicht gerecht wird, entsteht Raum für Kritik an der Mutter. Die Biographin führt hier weder eine Erklärung an für das Fehlen der Mutter noch äußert sie – jenseits der Beschreibung der Mutter als abwesend – explizite Kritik an ihr. So könnte eine Ursache ja bspw. sein, dass ihre Mutter an den Abenden arbeiten muss, um die Familie finanziell zu versorgen. Die implizite Kritik an ihrer Mutter wird durch die Konstruktionsweise an die Adressat*innen ihrer Geschichte übertragen. In ihrer Erzählung zeigt sich eine Inszenierung von Ungerechtigkeit als Stilmittel. Es scheint so, dass sie durch diese Art der Darstellung Einfluss nimmt auf die Lesarten, die sich aus der Rezeption ihrer Geschichte ergeben.

Dieses Bild der Mutter, die ihrer Rolle nicht gerecht wird, wird dadurch unterstrichen, dass sie selbst an dieser Stelle sehr stark in Erscheinung tritt. Durch die Leerstelle auf der Ebene von erwachsenen Bezugspersonen übernimmt sie die Aufgabe der Versorgung ihrer Geschwister. Sie erscheint so infolge dieser Inszenierung wie eine Held*innenfigur, die die Situation erfolgreich meistert. Diese Figur von sich selbst als eine, die die verantwortungsvolle Rolle erfolgreich übernimmt, sticht vor dem Hintergrund der Ankündigung in der vorigen Sequenz hervor, bei der die Interpretation war, dass nun eine sehr schwierige Zeit beginnt, in der sie von den Ereignissen überwältigt wird. Der Kontrast entsteht dadurch, dass sie sich hier als erfolgreich darstellt und im Gegensatz zur bisherigen Erzählung als handlungsfähige Akteurin sichtbar wird. Die Krise in der Familie zwingt Celina Schweizer, selbst aktiv zu werden. Damit löst sich also die bisherige konstatierte Lähmung auf, bei der sie sich nicht wehren kann. Gleichzeitig zu ihrer Handlungsfähigkeit wird aber eine große Abhängigkeit deutlich, bei der sie sich durch die Umstände dazu gezwungen fühlt, die Sorgetätigkeit zu übernehmen.

Wendepunkt durch geplatzten Blinddarm – »Und dann habe ich nicht mehr nach Hause wollen«

> *bis ich dann mit fünfzeh:n, (2) ja, (.) einen geplatzten Blinddarm gehabt habe, (2) wo ich fast daran gestorben wäre, (1) ///mmh/// (1) und dort habe ich dann eigentlich das erste Mal (.) erfahren wie es ist, (.) wenn jemand (.) zu einem schaut, (.) ///mmh/// anstatt umgekehrt, (.) ///mmh (.) mmh/// und dann habe ich nicht mehr nach Hause wollen (1) ///mmh (.) mmh/// dann ich gesagt fertig (.) ///ja/// (.) habe mich im Bad eingeschlossen habe gesagt ich komme nie mehr raus, (.) ///ja (1) aha/// (.) (14; 72-77)*

In der nächsten Sequenz ändert sich der Modus der Erzählung und sie wechselt von der bislang beschreibenden und gerafften Art der Darstellung in die Erzählung eines konkreten Ereignisses. Der geplatzte Blinddarm markiert in der Erzählung einen Wendepunkt und hebt sich auch inhaltlich von der bisherigen Erzählung ab. Hier ist sie aufgrund einer gesundheitlichen Krise wieder, wie bereits beim Tod

ihrer Großmutter, von einem plötzlichen Ereignis überwältigt, das Einfluss auf ihr Leben hat und dem sie ausgeliefert ist.

Mit dem geplatzten Blinddarm ist zweierlei für sie verbunden. Zum einen unterstreicht sie, dass sie »*fast daran gestorben wäre*«. Damit bekommt das körperliche Ereignis eine Dramatik, da es fast das Ende ihres Lebens gewesen wäre. Zum anderen streicht sie hervor, dass sie im Krankenhaus erlebt habe, wie es ist, Fürsorge zu erfahren. Diese Erfahrung stellt sie als Kontrastfolie dar, die es ihr möglich macht, ihre eigene Situation zu hinterfragen und die schließlich zu ihrem Entschluss führt, dass sie nicht mehr nach Hause will. Die Formulierung »*und dort habe ich dann eigentlich das erste Mal (.) erfahren wie es ist, (.) wenn jemand zu einem schaut*« erinnert an pädagogisch reflektiertes Sprechen über Beziehungen und damit verbundene Erfahrungen. Hier ist auch interessant, dass sie die Erfahrungen mit ihrer Großmutter offensichtlich ausklammert, da sie diese ja als positiv und sorgend dargestellt hat. Der Effekt ihrer Darstellung hier ist, dass sie selbst als Sorgende erscheint, der von anderen keine Fürsorge entgegengebracht wird und der für die hohe Leistung der Verantwortungsübernahme für die Geschwister keinerlei Anerkennung zuteilwird. Dadurch entsteht ein trauriges Bild, da sie 15 Jahre warten musste, bis sie an einem anonymen Ort wie dem Krankenhaus die Erfahrung machen konnte, wie es ist, von jemandem umsorgt zu werden. Möglicherweise bedeuten Krankheit und Krankenhaus für sie auch automatisch die offizielle Legitimation, Fürsorge und Aufmerksamkeit zu bekommen, was sie bislang nur von ihren Geschwistern kennt. Bisher war sie ja immer die Gesunde, die die Kranken pflegen musste. In der Folge ihrer eigenen Erkrankung wird ihr erstmals Fürsorge zuteil.

Die Entscheidung, nicht mehr nach Hause zu gehen infolge des geplatzten Blinddarmes, stellt einen Wendepunkt in der Biographie von Celina Schweizer dar. Hier versucht sie durch ihre strikte Weigerung, ihrem Erleiden durch äußere Faktoren ein Ende zu setzen, und wehrt sich erstmals gegen ihre Abhängigkeit. Ihr Agieren im Badezimmer erinnert in der Art der totalen Verweigerung an kindlich-trotziges Verhalten. Gleichzeitig bringt der Akt des Einschließens ins Badezimmer ihre Entschlossenheit zum Ausdruck. Ihre Aktivität hier ist die Verweigerung, die sie sehr klar formuliert: »*ich komme nie mehr raus*«. Hier werden das erste Mal in der Erzählung ihr Widerstand und ihre Handlungsmacht deutlich. So war zwar die Verantwortungsübernahme für ihre Geschwister auch damit verbunden, dass sie verantwortungsvoll handelte. Allerdings erfolgte ihre Verantwortungsübernahme nicht freiwillig. Diese extreme Situation im Krankenhaus führt in ihrer Darstellung dazu, dass sie letztendlich zum ersten Mal in ihrer Biographie versucht, sich gegen eine Unrechtserfahrung zu wehren.

Verbunden mit dem Entschluss ist, den Ort des »*Zuhauses*« aufzugeben. Darin werden auch ambivalente Gefühle deutlich, da sie sich einerseits erfolgreich aus

belastenden Verhältnissen befreit, andererseits damit aber auch den Ort aufgibt, der ihr Zuhause darstellt.

Resümee Biographie bis zur stationären Jugendhilfe

Die biographische Konstruktion der Zeit ihrer Geburt bis zur stationären Jugendhilfe ist von einem stark gerafften und beschreibenden Erzählstil geprägt. Die Darstellung und Anordnung der Ereignisse kann als ›sad story‹ interpretiert werden. Die Erzählerin stellt sich als einsam und vernachlässigt dar und steht vor zahlreichen Herausforderungen, denen sie sich hilflos ausgesetzt fühlt. Die Steuerung ihrer Biographie erscheint fremdbestimmt.

Aus ihrer Perspektive auf ihre Erfahrungen in Familie und Schule wird deutlich, dass sie diese als Unrecht interpretiert. Damit verbunden ist auch das Gefühl, von anderen zum Objekt gemacht zu werden, was sich in Formulierungen ausdrückt wie *»abgeschoben«*, *»verschlagen«*, *»vergessen«* oder *»verlassen«*. Darin dokumentiert sich, dass andere Personen handeln und über sie bestimmen. Celina Schweizer sieht für sich keine Möglichkeiten, sich aus der verobjektivierten Position zu befreien. Vielmehr entsteht ein Eindruck des Ausgeliefertseins und Trudelns in fremdbestimmten Ereignissen. Weiterhin haben unerwartete körperliche Ereignisse einen großen Einfluss auf ihren biographischen Verlauf, wie die Komplikationen bei der Geburt ihrer Geschwister, deren Krankheiten, der Tod ihrer Großmutter und auch ihr Blinddarmdurchbruch. Neben anderen Menschen bzw. Institutionsvertreter*innen ist Celina Schweizer also auch körperlichen Ereignissen hilflos ausgesetzt, worin sich ein Gefühl der Lähmung ausdrückt. Diese Machtlosigkeit in Bezug auf die Ereignisse in ihrer Biographie kann als Verlaufskurve bezeichnet werden (vgl. Schütze 1984, S. 92).

Insgesamt überwiegen eine problemorientierte Darstellung und eine dichte Aneinanderreihung von belastenden Ereignissen. Dieser Problemfokus und die damit verbundene Schwere der Erzählung werden dadurch verstärkt, dass Celina Schweizer zwar auch Aspekte in ihrer Biographie erzählt, in denen sie Normalität für sich beansprucht. Gleichzeitig schränkt sie diese Normalität insbesondere in Bezug auf Teile ihrer ›schönen‹ Kindheit sogleich in der Reichweite ein, indem sie diese als nur kurze Episoden markiert. Damit entsteht im Kontrast zu den schönen Erfahrungen auch eine größere Fallhöhe. Im Unterschied zu den anderen Fällen im Sample, bei denen entdramatisierende und normalisierende Konstruktionen sichtbar werden (vgl. auch fallvergleichende Perspektiven Kap. 8), scheint Celina Schweizer eine dramatisierende Form der Darstellung zu wählen. Dabei wirkt sie selbst wie eine externe Beobachterin ihres eigenen Lebens und erzählt wenig über ihre Gefühle oder ihre eigene Perspektive. Vielmehr wird Betroffenheit als Effekt bei den Adressat*innen ihrer Geschichte ausgelöst. Die Übernahme der externen

Perspektive auf sich selbst kann auch als Strategie der Distanzierung von den eigenen Erfahrungen und potenziell schmerzhaften Gefühlen interpretiert werden.

Celina Schweizer orientiert sich an normalbiographischen Bereichen und Ablaufmustern und geht beschreibend und episodisch auf ihre familiäre Situation, den Kindergarten, die Schule und die Peer-Ebene ein. Auffallend ist dabei, dass in den zentralen Institutionen des Aufwachsens – dem Kindergarten und der Schule – ein problemorientierter Blick von anderen auf sie selbst dominant ist. So wird Celina Schweizer in den Institutionen als abweichend konstruiert, indem sie z. B. im Kindergarten von der Kindergärtnerin als zu ruhig adressiert und von der Lehrerin in ihrer Rolle als Schülerin missachtet und *»vergessen«* wird. Dabei kann mit Bezug zur theoretischen Perspektive der Subjektivierung an diesen Beispielen gezeigt werden, wie diese Adressierungen und der damit verbundene problemorientierte Blick von anderen auf sie von ihr zur Selbstbeschreibung herangezogen werden. So spielt die Perspektive auf sich als ›problematisch‹ und ›nicht der Norm entsprechend‹ als Erklärungsmodell in ihrer Biographie eine wichtige Rolle. Verbunden mit dem normierenden Blick ist auch eine individualisierende Form der Wahrnehmung ihrer Verhaltensweisen als abweichend.

Handlungsfähigkeit zeigt sich in der Phase bis zum Auftakt der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere in Bezug auf die verantwortliche Rolle, die sie für ihre Geschwister übernimmt. Hier wird deutlich, dass sie eine große Aufgabe, nämlich die Sorge für ihre zwei jüngeren Geschwister, erfolgreich bewältigt. Allerdings geschieht dies nicht freiwillig, sondern ist der Situation geschuldet. Dieser Teil der Biographie, in dem Celina Schweizer die Verantwortung gegenüber ihren Geschwistern hervorhebt, stellt einen zentralen Baustein ihrer Erklärung dar, in die stationäre Jugendhilfe zu gehen. Sie konstruiert ihre Biographie nach dem Tod ihrer Großmutter gerafft und beschreibend. Indem sie dramatische Ereignisse dicht aneinanderreiht, ruft sie starke Szenen durch Bilder hervor, die zum Ausdruck bringen, dass ihr Ungerechtigkeit widerfährt. Höhepunkt dieser Ereignisse ist die Szene im Badezimmer im Krankenhaus, in der sie sich widerständig zeigt und sich damit gegen die belastende Situation zu Hause wehrt.

Vor dem Hintergrund dominanter Vorstellungen von Kindheit und der Aufgabe von Eltern bzw. von Müttern in heterosexuellen Familienkonstellationen gelingt es Celina Schweizer, durch wenige Beispiele eine Erzählung zu konstruieren, die Begründungen für einen Hilfebedarf geben, ohne dass sie die belastenden Erfahrungen zu sehr vertiefen muss. Weiterhin nutzt sie als Erklärung pädagogische Argumente und Reflexionen, wie das Fehlen von Bezugspersonen in ihrer Kindheit und die Parentifizierung durch ihre Mutter, also die Notwendigkeit zur frühen Verantwortungsübernahme. Sie präsentiert die Geschichte auf einer beschreibenden abstrakten Ebene und unterstreicht durch die Inanspruchnahme pädagogischer Argumentationen die Legitimität ihres Hilfebedarfs. So kann sie sich von potenziell sehr belastenden Ereignissen distanzieren und einen Weg finden, die Biogra-

phie zu präsentieren und eine Begründung für den Wechsel in die Jugendhilfe zu geben. Sie taucht dabei nicht tief in die Erinnerung ein und markiert gleichzeitig deutlich, dass sie es schwer hatte.

6.6 Biographie in der stationären Jugendhilfe – »Ja sie sind glaube recht mit mir am Anschlag gewesen«

Übergang in die Beobachtungsstation – »Ja:, und dann haben sie mich auf die Beobachtungsstation geta:n«

> *(.) ja:, und dann haben sie mich auf die Beobachtungsstation geta:n (.) ///mmh/// wo es noch der X-Fluss (.) am X-Fluss unten gewesen ist das Kinderspital, ///mmh mmh mmh/// (2) ja, die haben dann irgendwann gefunden ich kann wieder heim, dann bin ich ab (1) ///mmh/// habe angerufen ich komme nicht, (.) und wenn ich irgendwo an einem Hauseingang muss schlafen gehen (.) ///ja (.) ja/// (.) ja:, (.) und dann haben sie das Jugendamt eingeschaltet, habe dann am nächsten ///ja/// können: (.) auf=das Jugendamt, (.) mein Mami hat, (.) alle Koffer gepackt, (2) hat sie mir hingeworfen [hat sie mir anegschossa] hat gesagt da kannst du gehen, (.) ///mmh/// (2) mein Mami hat es natürlich nicht verstanden sie versteht es bis heute nicht, (.) ///ja (1) ja/// (2) ja: (2) (15; 77-86)*

Als Konsequenz aus Celinas Weigerung, nach Hause zu gehen, kommt sie nun in eine Beobachtungsstation der stationären Jugendhilfe. Weitere Abklärungsprozesse in Bezug auf die Hilfeanbahnung erwähnt sie nicht. An ihrer Formulierung zeigt sich, dass sie sich an dem Entscheid für diese Einrichtung nicht beteiligt fühlt, sondern sich als ›Objekt‹ der Entscheidungen von anderen erlebt, die sie in die Beobachtungsstation »*tun*«. Somit führt zwar ihre Weigerung, nicht mehr nach Hause zu gehen, zum Erfolg. Das Handlungspotenzial aber, das sich in diesem erfolgreichen Widerstand gegenüber den Zwängen zu Hause und der hohen Verantwortung zeigt, die sie zu tragen hatte, wird nicht aufgegriffen, sondern es entsteht eine institutionelle Steuerung.

In ihrem ersten Kontakt mit dem Hilfesystem setzt sich die Erfahrung der Dominanz von anderen Menschen und Institutionen fort, da diese wieder Entscheidungen über sie treffen und damit ihre Biographie steuern. So wird von einer unbestimmten Gruppe (»*die*«) nach einer gewissen Zeit des Aufenthaltes in der Beobachtungsstation entschieden, dass sie wieder nach Hause gehen könne. Neben der Verfügungsmacht des Hilfesystems über sie zeigt sich hier auch, dass der Zeitpunkt des Endes für sie nicht mit einer sinnhaften Begründung in Verbindung steht, sondern dass diese Entscheidung aus ihrer Perspektive irgendwann überraschend getroffen wird. Als Reaktion darauf geht Celina Schweizer in den Widerstand. Sie läuft aus der Einrichtung fort und droht telefonisch, dass sie nicht

mehr kommen und sogar notfalls auf der Straße schlafen werde. Diese Weigerung kann mit der Szene im Bad verglichen werden. Auch hier bringt sie klar ihre Entschlossenheit zum Ausdruck und verweigert sich der Entscheidung, die durch die Institution gefällt wird. Mit dieser Form des kategorischen Widerstandes greift sie erfolgreich zu machtvollen Mitteln, um nicht mehr nach Hause zu müssen. In der Folge wird die Maßnahme nicht beendet, und sie kommt auf eine andere Beobachtungsstation.

Offensichtlich ist diese radikal wirkende Form der Verweigerung notwendig, um auf sich und die eigenen Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Über das, was in der Beobachtungsstation mit ihr gemacht wird, bspw. welche Abklärungen dort durchgeführt wurden, berichtet sie an dieser Stelle nicht. Vielmehr rahmt sie ihre Zeit dort durch die Situationen des Ein- und Austrittes. In der Folge ihres Widerstandes wird schließlich das Jugendamt eingeschaltet, also die zuständige Stelle für Heimplatzierungen beim Kanton.

Hier gelingt es ihr erneut, sich zu wehren und die Einrichtung nicht verlassen zu müssen. Zu dem Termin beim Jugendamt erscheint auch ihre Mutter, und sie beschreibt, wie diese ihr ihren Koffer übergibt. Szenenhaft stellt sie dabei dar, wie die Mutter *»alle Koffer gepackt«* hat und ihr diese mit einem theatralischen Impetus hinwirft. Das Bild, das so von der Mutter gezeichnet wird, weckt Assoziationen zu dem eines Kindes. Celina Schweizer ergänzt als eigentheoretische Erklärung: *»(2) mein Mami hat es natürlich nicht verstanden sie versteht es bis heute nicht, (.)«*. Durch die Bezeichnung ihrer Mutter als *»mein Mami«* scheint hier eine emotionale und liebevolle Perspektive auf ihre Mutter durch und sie berichtet erstmals etwas länger von ihr. Wie diese stark aufgeladene Szene für sie ist, erzählt sie nicht, vielmehr stehen in ihrer Darstellung die Mutter und deren Handeln im Zentrum. Gleichzeitig entsteht als Effekt des theatralischen Auftritts der Mutter auch Raum für Kritik an ihrer Rolle als Mutter, da sie hier nicht verantwortungsvoll agiert, sondern ihre Perspektive ins Zentrum stellt.

In Bezug auf das Hilfesystem wird deutlich, dass Celina Schweizer, obwohl sie sich selbst um die Hilfe bemüht, nicht als Akteurin in die Planungen des Hilfeprozesses einbezogen wird, sondern dass ihre Aktivitäten überlagert werden durch institutionelle Macht. Dass sie es nur durch radikal widerständige Aktionen schafft, entweder in das Hilfesystem zu kommen oder dort zu bleiben, zeigt, dass ihre Anliegen und Perspektiven sonst nicht anerkannt werden.

Übergang in das Zentrum Baumstraße – »Und die haben dann auch gefunde:n (.) ja, (.) ich könnte eigentlich heim, (.)«

> *ja: (2) und dann (.) bin ich das erste Mal in das Zentrum:: (1) Baumstraße gekommen (.) ///mmh/// (.) mmh (.) ///ja/// (.) fü:r vier Monate (.) ///okay (.) mmh,/// (2) ja, ///ja,///*

> *(.) mit denen habe ich halt auch nicht viel geschwatzt weil ich es nicht gekannt habe, (.) ///ja/// (1) mit (2) Erwachsenen oder ich habe kein Vertrauen zu ihnen gehabt (.) zumindest ///ja (.) ja/// (2) und die haben dann auch gefunde:n (.) ja, (.) ich könnte eigentlich heim, (.) (16; 86-91)*

In der Folge des Gesprächs mit dem Jugendamt kommt sie dann in eine andere Einrichtung, in das Zentrum Baumstraße,[3] und bleibt dort vier Monate. Zur Beschreibung der Zeit dort greift sie als Selbstbeschreibung auf die im Kontext des Kindergartens entstandene Charakterisierung von sich als zu ruhig zurück und sagt, dass sie dort »*auch nicht viel geschwatzt*« habe. Als Begründungsfiguren für diese Selbstbeschreibung führt sie an, dass sie es einerseits nicht gewohnt sei, mit Erwachsenen zu sprechen, und andererseits kein Vertrauen zu den Professionellen dort habe. Die Anführung der Ursachen verdeutlicht, dass es aus ihrer Sicht legitimierungsbedürftig ist, warum sie nicht mit ihnen spricht. Ihre Art, nicht mit Erwachsenen zu reden, führt in ihrer Darstellung schließlich zur Entscheidung der Professionellen, dass sie wieder nach Hause könne. Diese Darstellung der Prozesse des Hilfebeginns und deren Beendigung wirkt bereits reflektiert und mit Erklärungsmodellen versehen. Es wiederholt sich hier, dass es Celina Schweizer offensichtlich nicht gelingt, den Hilfebedarf dauerhaft für sich zu proklamieren, woraus in ihrer Biographie ein Hin- und Herpendeln zwischen dem Abbruch durch die Institutionen und ihrem Widerstand dagegen entsteht.

Übergang in das Zentrum Kastanienbaum – »Ich gehe nicht heim ihr könnt es vergessen und dann haben sie mich in=den Kastanienbaum getan«

> *(.) und (1) °da habe ich gesagt° ich gehe nicht heim ihr könnt es vergessen und dann haben sie mich in=den Kastanienbaum getan in=das (.) Zentrum (.) ///ja/// Kastanienbaum(.) ///ja/// (2) ja, (.) dort ist dann abgeklärt worden ob ich in eine (2) Psychiatrie, (.) komme oder ob ich auf eine Wohngruppe ///mmh/// kann (.) ///mmh/// (4) (17; 91-94)*

Hier stellt sie nun ihre mittlerweile vierte Weigerung, nach Hause zu gehen, in wörtlicher Rede dar: »*°da habe ich gesagt° ich gehe nicht heim ihr könnte es vergessen*«. Sie fokussiert dadurch jeweils auf die konkrete Szene und die Entscheidungsprozesse. Auffallend ist dabei, dass sie diese Weigerung wiederholt ohne weitere Begründung anführt. Sie spricht also doch mit den Professionellen, allerdings in einer Situation, in der diese erneut versuchen, sie wieder zurück in die Familie zu verlagern. Ihre Anstrengungen, nicht mehr nach Hause zu müssen, sind also erfolgreich, da sie sich immer wieder den Versuchen widersetzt, die Hilfe zu beenden. Dennoch wird ihr Hilfebedarf nicht dauerhaft anerkannt, und es scheint, dass sie gegenüber den

3 Das Zentrum Baumstraße ist als Durchgangseinrichtung konzipiert. Hier sollen eine ›persönliche Stabilisierung‹ sowie die ›Erarbeitung einer geeigneten Anschlusslösung‹ erfolgen.

Hilfeerbringer*innen ihren Unterstützungsbedarf nicht auf eine anerkannte Art und Weise zum Ausdruck bringen kann. So kommt sie auch von hier aus in eine weitere Einrichtung: *»und dann haben sie mich in=den Kastanienbaum getan«.* Diese Formulierung verweist auf einen Vorgang, bei dem jemand wie ein Objekt an einen anderen Ort verlagert wird.

In der neuen Einrichtung, dem Zentrum Kastanienbaum, geht es aus ihrer Sicht darum abzuklären, ob sie in die Psychiatrie oder in eine Wohngruppe kommt. In ihrer Konstruktion dieser Wahl zwischen Jugendhilfe und Psychiatrie zeigt sich eine Hierarchisierung zwischen der Formulierung in die Psychiatrie *»kommen«* oder in eine Wohngruppe *»können«.* Hier scheint die stationäre Jugendhilfe für die Erzählerin trotz deren hoher Abweichung von Normalität im Vergleich mit der Psychiatrie dennoch positiver konnotiert zu sein. Auch hier wird deutlich, dass von außen entschieden wird, ob sie in das eine Angebot muss oder das andere kann.

Die entscheidenden Kriterien werden von Celina Schweizer nicht angeführt. Warum nun die Psychiatrie ins Spiel kommt wird aus der Biographie bis hierher nicht ersichtlich. Dies verstärkt den Eindruck einer expertokratischen, institutionellen Dominanz beim Vorgang des Entscheidungsprozesses rund um die Hilfe und verdeutlicht, dass sich die Erzählerin an der Gestaltung des eigenen Hilfeprozesses wenig beteiligt fühlt. Auch die Passivkonstruktion *»abgeklärt wurde«* unterstreicht die institutionelle Logik des Platzierungsvorgangs, an dem sie selbst nur als Objekt beteiligt zu sein scheint. Der Inhalt der Abklärung wird von den anderen vorgegeben, und ihre Motivation dafür, nicht mehr nach Hause zu wollen, fehlt in der Darstellung.

Interessant ist auch, dass der institutionelle Entscheidungsprozess einmal in einem unbestimmten Plural dargestellt wird (*»dann haben sie mich«*), der Abklärungsprozess in der Einrichtung dann in einer Passivformulierung (*»dort ist dann abgeklärt worden«*). Dadurch werden keine konkreten Akteur*innen des Hilfesystems sichtbar, die diese Entscheidungen fällen, sondern die Entscheidungsträger*innen werden unsichtbar gemacht. Dies unterstreicht die Dominanz der Institution, und es drückt sich machtvoll aus, dass sich die Prozesse auf anerkannte Gesetzmäßigkeiten berufen, die nicht weiter ausgeführt werden müssen.

In Celina Schweizers Darstellung zeigt sich als ein Muster, dass ihre Bedürfnisse nicht wahrgenommen werden und eine Abhängigkeit von anderen besteht, die über sie entscheiden. Im Gegensatz zu den Erfahrungen in der Familie und den Gewalterfahrungen in der Schule lässt sie diese Entscheidungen und Handlungen von anderen aber in der Jugendhilfe nicht mehr über sich ergehen, sondern wehrt sich dagegen.

Reflexion der Folgen aus dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe – »Habe dann auch angefangen zu kiffen, (.) im Heim (.) ///mmh/// (3) ja, (2) also was sicher nicht dem Heim seine Schuld ist«

> *ja, (.) ich habe dann auch dort, (2) nein ich habe in der Baumstraße auch angefangen zu rauchen, (2) vorher nicht geraucht ((leicht lachend)) (.) ///mmh (2) mmh/// äh:m (.) habe dann dort auch mit dem Handball aufgehört weil es mir zu viel gewesen ist, (.) ///mmh/// (2) das Piccolo habe ich dann auch noch sein lassen, (.) ///mmh (.) mmh/// (1) ja: (.) und im Kastanienbaum, (3) ist noch eindrücklich gewesen weil äh: zum Teil, (2) ja, (2) sind (1) ganz unterschiedlich Leute dort, (.) ///mmh/// also von (.) schwerst drogenabhängig bis (.) ja, (1) Leute die auf den Strich gehen und so, (.) ///mmh/// also so Jugendliche, (.) ///mmh/// (2) das war für mich am Anfang schon recht eindrücklich [und das ist mir am Anfang schon recht eingefahren] weil ich so: (.) habe ich diese Welt in diesem Sinn nicht gekannt, (.) ///mmh/// also (.) ///mmh/// ja, (.) ///mmh (.) mmh (.) mmh/// (.) habe dann auch angefangen zu kiffen, (.) im Heim (.) ///mmh/// (3) ja, (2) also was sicher nicht dem Heim seine Schuld ist sondern man kommt halt in Kontakt mit solchen Leute, (.) und dann: (.) ///mmh/// (.) zeigen sie es einem und dann (.) ja; (.) ///mmh (.) mmh/// ((2) ähm (6) ja, ich habe dann auch angefangen Alkohol zu trinken, (6) (2) (18; 94-107)*

In dieser Sequenz nimmt sie einen Einschub vor, in welchem sie reflektierend verschiedene Konsequenzen darlegt, die mit dem Wechsel in die stationäre Jugendhilfe aus ihrer aktuellen Perspektive verbunden sind. Dabei nimmt sie zunächst nochmals eine Rückblende in die letzte Einrichtung vor, da sie dort bereits angefangen hat zu rauchen. In der Folge beendet sie ihre Freizeitaktivitäten Handball und Piccolo, weil es ihr »*zu viel*« wird.

Weiterhin sind aus ihrer Sicht auch die Veränderungen folgenreich, die sich durch die Kontakte zu den Peers im Heim ergeben. Es zeigt sich, dass der Kontakt mit den anderen Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe zunächst durch die Adressierungen geprägt wird, die diese vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen als abweichend markiert. So zieht Celina Schweizer die Diagnosen und Problemkonstruktionen der Einrichtungen als Kategorien heran, um die anderen Jugendlichen zu beschreiben und wahrzunehmen, und verbindet mit dem Ort der stationären Jugendhilfe eine bestimmte Zielgruppe, die – ebenso wie deren Praktiken – von der Norm abweicht. Zwar beschreibt sie die anderen zunächst als »*ganz unterschiedlich*«, macht dann aber eine Palette auf von »*schwerst drogenabhängig*« bis »*Leute, die auf den Strich gehen*«. Der Übergang in diese neue Welt, die sie nach ihrer Darstellung bisher noch nicht kannte, ist für sie herausfordernd und überfordernd. Sie resümiert: »*das war für mich am Anfang schon recht eindrücklich*«. So grenzt sie sich zunächst von den damit verbundenen Adressierungen ab.

Mit dem Leben in der stationären Jugendhilfe werden für Celina Schweizer Subjektpositionierungen relevant, die einen starken Problemfokus haben und von der Normalität abweichen. Daraus folgt die Notwendigkeit, sich im Feld der damit verbundenen Adressierungen zu positionieren oder auch die Gültigkeit der Adressierungen für sich selbst infrage zu stellen und eine Abgrenzung davon vorzunehmen. Einerseits konstruiert sie sich selbst außerhalb dieser Welt, andererseits räumt sie ein, dass der Kontakt zu den anderen Jugendlichen Einfluss auf sie habe. So fängt sie in der Folge des Aufenthaltes in der stationären Jugendhilfe an zu rauchen, zu kiffen und Alkohol zu trinken. In der Hintergrundkonstruktion erklärt sie, dass hierfür nicht die Einrichtung verantwortlich gemacht werden könne, sondern dass das vielmehr auf die *»falschen«* Leute zurückzuführen sei, die sie dort getroffen habe. Darin zeigt sich eine Erklärungsfigur, in welcher in der stationären Jugendhilfe Jugendliche leben, die ›verwerflich‹ sind aufgrund von als abweichend markierten Verhaltensweisen. Als Konsequenz aus dem Kontakt mit diesen als verwerflich konstruierten Subjekten kommt bei ihr auch eine Veränderung in Gang. Somit scheint eine Kausalität hergestellt zu sein zwischen dem eigenen als abweichend markierten Verhalten und dem Kontakt zu anderen, die abweichendes Verhalten zeigen.

Im Nachfrageteil geht sie nochmals auf die Unterschiede der Jugendlichen ein, die im Heim sind. Hier hebt sie als Differenz zu den anderen hervor, dass sie freiwillig da ist:

> *dann hat es geheißen eben wieso ich da sei, (.) doch diese Fragen kommen automatisch (.) ///mmh/// (2) und viele haben es nicht verstanden was du bist freiwillig da weil (.) ja, weil es ist ja meine (.) ///mmh/// Idee gewesen, (.) ///mmh/// äh:m (.) ja die haben es nicht verstanden weil sie haben heim wollen und haben es nicht dürfen, und ich (.) ///mmh/// hätte heim können habe aber nicht wollen, (.) ///mmh (.) mmh (1) mmh/// (2) ///mmh/// ja, (3) (399-404)*

Es scheint als Normalität durch, dass ein Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe in der Regel unter Zwang erfolgt. Beim Kennenlernen der Jugendlichen untereinander wird auch darüber verhandelt, was die Ursachen dafür sind, im Heim zu leben. Dies verweist auf die Notwendigkeit, den Heimaufenthalt auch nach außen zu begründen. In Bezug auf die Anerkennung ihres Hilfebedarfes wird deutlich, dass Celina Schweizer hier vor dem Hintergrund ihrer Darstellungen, dass sie *»freiwillig«* im Heim ist, vor den anderen Jugendlichen nochmals stärker legitimeren muss, warum sie da ist.

Schulbesuch während des Heimaufenthalts – »Ich habe weiterhin (.) extern in die Schule gehen dürfen«

Nach den Reflexionen der Veränderungen, die für sie mit dem Übergang ins Heim verbunden sind, geht sie noch auf den Schulbesuch während der Zeit ein:

> *(6) °ähm° (4) was aber gut gewesen ist, ich habe weiterhin (.) extern in die Schule gehen dürfen ich habe nicht intern in die Schule müssen, (.) ///mmh/// (.) was mein Vorteil gewesen ist dass ich aus dem Heim gekommen bin, weil sonst ist man ja nur dort drin gehockt und hat nur am Donnerstagnachmittag zwei Stunden Ausgang gehabt, (.) ///ja (.) ja (.) ja/// (19; 107-111)*

Sie stellt den externen Schulbesuch hier als Privileg dar, da dieser die Möglichkeit bietet, die Einrichtung verlassen zu können. In Bezug auf das Heim wird deutlich, dass sie das als geschlossenen Ort konstruiert, *»weil sonst ist man ja nur dort drin gehockt«*. Für sie scheint es neben der Schule keine Möglichkeiten zu geben, sich von der Welt des Heimes zu distanzieren. Die Geschlossenheit der Einrichtung drückt sich auch in der Formulierung *»Ausgang«* aus: Den Jugendlichen wird einmal in der Woche in einem Rahmen von zwei Stunden Freizeit zugestanden, die sie außerhalb des Heimes verbringen können. Die Begriffe, die sie hier wählt, wecken Assoziationen zu einem Gefängnis. Der Ort der Jugendhilfe wird in der Darstellung nicht als Ort der Fürsorge erlebt, sondern als ein geschlossener Ort, an dem man mit verwerflichen anderen ›Insassen‹ in Verbindung kommt und in der Freiheit eingeschränkt wird.

Wechsel nach einem halben Jahr ins Zentrum Storchengasse – »Ich habe dann halt auch angefangen zu (2) rebellieren,«

> *ja ich bin dann ein halbes Jahr dort gewesen, und dann bin ich in die Storchengasse gekommen, (1) ///ja/// (3) ja, (.) ähm (4) ist am Anfang auch nicht einfach gewesen ((leicht lachend)) (.) ///mmh/// (1) auch sich zurechtzufinden, (.) ///mmh/// (4) ja und ich bin nicht so eine einfache Jugendliche gewesen (2) ((leichtes Lachen)) (.) gar nicht (1) ///mmh/// arme Adelheid, (2) ///mmh/// (3) ja ich habe dann halt auch angefangen zu (2) rebellieren, (1) oder wie man dem sagt (1) ///mmh/// (1) ja: irgendwann habe ich bin ich nicht mehr in die Schule gegangen (4) ja dann bin ich ein dreiviertel Jahr (.) eigentlich nicht in die Schule, (.) ///mmh/// (.) (19; 111-119)*

Nach einem halben Jahr in der Einrichtung Kastanienbaum erfolgt ein erneuter Wechsel und Celina Schweizer kommt in die Einrichtung ›*Zentrum Storchengasse*‹. Durch die Formulierung, dass sie dorthin *»gekommen«* sei, wird deutlich, dass sie auch diesen institutionellen Wechsel fremdbestimmt erlebt. Im Unterschied zu den anderen Beschreibungen der Platzierungen, in denen sie in Einrichtungen *»ge-*

tan« wurde, ist »*gekommen«* allerdings abgeschwächter. So scheint sie darin weniger ein Objekt zu sein und selbst einen Anteil daran zu haben, in die neue Einrichtung zu »*kommen«*.

In der resümierenden Zusammenfassung der Anfangszeit dokumentiert sich, dass sie hier eine Erfahrung macht, die sie auch von den anderen Übergängen kennt, und dass damit Herausforderungen verbunden sind, die nicht leicht für sie sind: »*ist am Anfang auch nicht einfach gewesen«*. Weiterhin fügt sie nach einer Pause von vier Sekunden noch an, dass sie »*nicht so eine einfache Jugendliche gewesen ist«*. Diese distanzierende Selbsteinschätzung von sich selbst nimmt sie aus der aktuellen Position heraus vor, und es scheint hier erneut eine Perspektive auf ihre Biographie durch, die durch einen externen Blick von anderen auf sie geprägt ist. Dadurch markiert sie sich als abweichend und übernimmt Deutungen, die sie als schwierig adressieren. Im Modus der Perspektivübernahme hebt sie zusätzlich noch hervor, dass sie und ihre Art als Jugendliche für die Professionelle dort Konsequenzen hatte, und drückt diesbezüglich Mitleid aus. Die Professionelle, die sie bemitleidet, bezeichnet sie mit Namen, was aus der bisherigen Erzählung heraussticht. Die mit Namen bezeichnete Person ist die Einrichtungsleiterin, über die auch der Kontakt für das Interview zustande kam. So kann diese Bezeichnung mit Namen auch als eine Bezugnahme auf die Interviewsituation und Interaktion mit der Interviewerin interpretiert werden. Eventuell vermutet die Biographin, dass ich als Interviewerin danach auch nochmals mit der Kontaktperson über das Interview spreche und sie vor diesem Hintergrund bemüht ist, nichts Negatives über sie zu sagen.

Insgesamt greift sie im Bericht über die Zeit in der Einrichtung auf eine argumentierende Darstellung zurück. In dieser Deutungsweise dominiert ein Blick von außen auf Celina Schweizer, welcher sie als schwierig markiert. Darin nimmt sie auch eine Perspektivübernahme vor, was für andere im Kontakt mit ihr verbunden ist. In der Konkretisierung, was mit schwierig gemeint ist, fügt sie als Eigentheorie an, dass sie dort angefangen habe zu »*rebellieren«*. Dies deutet auf eine pädagogische oder therapeutische Bearbeitung der Zeit hin, in der sie ihre damaligen Handlungen als Phase der Rebellion zusammenfasst. Diese Deutung normalisiert auch die Zeit, in der sie war, da in der Jugendphase durchaus widerständiges Handeln und die Rebellion gegen Konventionen als normal konstruiert werden. Ein Bestandteil ihrer damaligen Rebellion ist auch, dass sie nicht mehr in die Schule geht. Vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Schulerfahrungen kann hier konstatiert werden, dass sie das umsetzt, was sie schon lange Zeit wollte, nämlich nicht mehr an diesen Ort gehen, an dem sie so viel Gewalt ausgesetzt ist. Ihre Rebellion kann vor dem Hintergrund der Markierung als »zu ruhig« auch als eine Befreiung verstanden werden, da sie in der Folge der Rebellion sichtbar wird und ihr Aufmerksamkeit zuteilwird.

Insgesamt ist ihr Darstellungsstil hier voller beschreibender und eigentheoretischer Elemente und vertieft keine konkreten Handlungen oder Situationen. In ihren Reflexionen und Argumentationen über die damalige Zeit steht eine Lesart von sich selbst im Zentrum, mit der sie sich als abweichend und schwierig markiert und die ihre Rebellion im Rahmen der Jugendphase fasst. In dieser eigentheoretischen, problematisierenden Perspektive auf sich selbst bleiben die zahlreichen Wechsel in der Jugendhilfe oder auch die Anstrengungen unberücksichtigt, die sie unternehmen musste, um als berechtigte Adressatin der Jugendhilfe anerkannt zu werden. Weiterhin werden dadurch auch die belastenden Erfahrungen de-thematisiert, die sie zu Hause gemacht hat. Stattdessen dominiert eine individualisierende Sichtweise auf die Dynamiken zwischen den Institutionen und ihr, in welcher sie als schwierig und abweichend markiert wird. Offen bleibt auch, welche Bedeutung die Rebellion für sie hatte und inwiefern sie sich über das widerständige Moment ihrer Rebellion auch Freiraum und Handlungsfähigkeit erarbeitete, die sie in ihrer bislang so stark von anderen Menschen und Institutionen dominierten Biographie nur wenig entwickeln konnte. Die Rebellion und die damit verbundene Schulabsenz könnten in diesem Zusammenhang auch als Handlungsmodus gelesen werden.

In Bezug auf die Reflexionen zur Interviewsituation (vgl. Kap. 5.2) zeigt sich an dieser Stelle, dass die Biographin durchaus Momente beschreibt, in denen sie als handlungsfähige Akteurin sichtbar wird. Eng verbunden mit ihrer Darstellung von Handlungsfähigkeit ist aber auch die Übernahme der dominanten Perspektiven von Institutionen auf sie, die diese Form der Handlungsfähigkeit negativ bewerten. Damit wird in der Darstellung ihre eigene Perspektive auf ihr rebellisches Handeln unsichtbar gemacht.

Erneute Androhung einer Beendigung der Hilfe – »Entweder du hast etwas in einem Monat oder du fliegst raus«

> *///mmh/// (.) u::nd (.) nach dem dreiviertel Jahr hat es geheißen so Celina entweder du hast etwas in einem Monat oder du fliegst raus (.) ///mmh/// (2) habe dann das interkulturelle Zentrum für Beruf gefunden ((leicht lachend)) (.) ///mmh/// (.) und dort bin ich (.) dann (.) hin aber eben vorher habe ich (.) massiv Alkohol getrunken (.) ///mmh/// auch Kokain genommen, (.) ///mmh/// (4) ähm (5) (19; 119-123)*

Hier wechselt sie kurz von dem abstrakten, beschreibenden Erzählstil und schildert eine konkrete Situation, in der sie vor eine Entscheidung gestellt wird. Die sprechende Person wird nicht genannt, sondern bleibt unpersönlich (»*hat es geheißen*«), was sich damit bricht, dass die Aussage in wörtlicher Rede widergegeben wird. Dies kann darauf hindeuten, dass sich hinter der Aussage eine von den Vertreter*innen der Einrichtung unisono eingenommene Position verbirgt. Der In-

halt der Aussage ist eine klare Botschaft, die eine Drohung enthält: Entweder sie schaut sich nach »etwas« um oder sie wird in einem Monat aus der Einrichtung ausgeschlossen. In dem so dargestellten Ultimatum wird kein Spielraum eröffnet, sondern der Verbleib in der Einrichtung an Konditionen geknüpft.

Hier wird offensichtlich versucht, ihre Rebellion zum Teil umzulenken. Die Drohung setzt ein Bemühen um eine Lösung im institutionellen Sinne bei ihr in Gang, und sie findet in der Folge ein Angebot zur Berufsintegration. In der Formulierung zeigt sich, dass sie sich selbst erfolgreich um dieses Angebot der beruflichen Integration kümmert. Ihre Gedanken oder Emotionen bezüglich des Ultimatums erzählt sie nicht. Als Selbstbeschreibung über die Zeit, bevor sie das Angebot der Berufsintegration findet, geht sie noch darauf ein, dass sie »*massiv Alkohol getrunken (.) ///mmh/// auch Kokain genommen*« habe. Die Formulierung »*massiv*« stellt eine Bewertung der Menge dar und wirkt dramatisch. Hier verbindet sie den Erzählstrang rund um ihren Konsum von Alkohol und Drogen mit der Androhung des Abbruches durch die Institution. Die Art und Menge ihres Drogenkonsums strukturieren so auch die Prozesse, die sie in ihrer Biographie hier beschreibt.

Rückblende zu einem schlechten Ereignis mit einem Mann an Silvester

> *ah:: mit sechzehn, (1) mache ich noch mal einen Sprung zurück, (.) ///mmh/// (.) äh::m (1) habe ich dann noch eine schlechte Erfahrung mit einem Mann gemacht, (.) ///mmh/// (4) an Silvester, (.) ja (2) ///mmh/// (3) ähm (7) (20; 123-125)*

Diese Sequenz ist von der vorigen durch eine Pause von vier Sekunden unterbrochen. Celina Schweizer eröffnet die Sequenz mit einer Altersangabe und der Erklärung, dass sie nochmals einen Sprung zurückmache. Dies deutet darauf hin, dass sie sich in ihrer Erinnerung ins Nacherleben und Nachvollziehen ihrer Geschichte begibt und versucht, deren zeitliche Zusammenhänge zu rekonstruieren. Das Ereignis, das sie hier anfügt, ist, dass sie »*eine schlechte Erfahrung mit einem Mann gemacht*« habe. Die Erzählerin deutet damit Gewalterfahrungen oder eine sexualisierte Form der Gewalt an, vertieft dies aber nicht weiter. Durch die Hervorhebung ihres damaligen Alters von 16 Jahren und die Bezeichnung der anderen Person als »*Mann*« wird angedeutet, dass sie noch minderjährig war, zwischen ihnen eine Altersdifferenz bestand und die Erfahrung im Geschlechterverhältnis verortet ist. Indem hier durch Andeutungen Vorstellungen und Bilder aktiviert werden, ist es ihr möglich, darüber zu reden, ohne ins Detail gehen zu müssen. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Erzählerin für sich selbst dieses

Ereignis im Interview nicht weiter vertiefen will, oder eventuell auch auf Erfahrungen damit, dass ihre Zuhörer*innen mit Details überfordert sind.[4]

Positive Urinproben – »Ja sie sind glaube recht mit mir am Anschlag gewesen«

> *°ja, (.) was gibt es noch,° (6) ja ich habe oft positive UPs gehabt, (1) also Urinproben, (.) ///mmh/// und dann hat man halt Konsequenzen:: entweder Wochenende gesperrt oder man muss kochen, (1) irgendwann bin ich dann einfach nur noch auf dem Kochplan gestanden jedes Wochenende, (.) ///mmh/// (2) u::nd (.) das Wochenende haben sie mir probiert zu sperren ich bin aber jedes Mal ab; (1) ///mmh/// (.) ja (.) und irgendwann haben sie halt (4) haben sie auch keine UPs mehr abgenommen weil sie ja eh positiv gewesen sind, (.) ///mmh/// (1) ja sie sind glaube recht mit mir am Anschlag gewesen (.) ///mmh (.) mmh/// (.) (21; 125-132)*

Bevor sie fortfährt, macht sie eine längere Pause. Die Formulierung »*was gibt es noch*« deutet auf ein Nachdenken darüber hin, was sie noch erzählen kann und was zur weiteren Entfaltung ihrer Biographie noch notwendig ist. Hier verstärkt sich der Eindruck der ›sad story‹, bei der die Erzählerin viele problemorientierte Erfahrungen beschreibt, denen sie mehrheitlich hilflos ausgeliefert zu sein scheint. Die suchende Formulierung, was es noch zu erzählen gibt, wirkt distanzierend zu ihrer Geschichte. Nach einer längeren Pause fährt sie mit dem nächsten Thema der »*positiven Urinproben*« fort, die im Heim zur Überwachung von Drogenkonsum durchgeführt werden und die bei ihr infolge ihres Konsums immer positiv ausgefallen seien. Die Art, in Abkürzungen von UPs zu reden, erscheint expertokratisch im institutionellen Sprachjargon der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

Die beschreibende Erzählweise des Vorgangs der Urinproben macht deutlich, dass es sich um eine längere Zeit handelt, in der sie Drogen konsumiert, welche dann in ihrem Urin nachweisbar sind. Vorher berichtete sie von Kokain und Haschisch, die sie im Heim angefangen habe zu konsumieren. Offensichtlich wird dieser Konsum nun auch zum Thema in der Einrichtung. Celina Schweizer beschreibt hier eine Praxis der Kontrolle mit Sanktionen bei festgestelltem Drogenkonsum. Diese Praxis scheint bei ihr keinen Effekt zu haben, und mit der Zeit werden bei ihr auch keine Kontrollen mehr durchgeführt. Sie widersetzt sich den Sanktionen, indem sie trotzdem das macht, was sie will, und sich nicht dadurch einschränken lässt.

---

4 Ich habe hierzu im Nachfrageteil nicht vertiefend nachgefragt, weil ich angesichts der schon vorherrschenden Schwere der Erzählung nicht dieses potenziell belastende Thema vertiefen wollte. Dies kann auch als Beitrag zum Tabuisieren und Übergehen von Erfahrungen im Zusammenhang mit Gewalt interpretiert werden.

Die abschließende Reflexion der Sequenz (*»sind glaube ich echt am Anschlag gewesen mit mir«)* zeigt, dass sie aus ihrer heutigen Situation heraus vor allem wieder die Perspektive der Pädagoginnen hervorhebt und ihre eigenen Hintergründe, Emotionen oder Beweggründe nicht weiter ausführt. Insbesondere durch die Betonung, dass die Einrichtung mit ihr überfordert war, und in dem vorher zum Ausdruck gebrachten Mitleid gegenüber der Einrichtungsleiterin wird deutlich, dass sie sich von sich selbst in dieser Zeit distanziert hat und somit auch aus einer Position spricht, in der sie eine Entwicklung durchlaufen hat.

Die Erzählung veranschaulicht aber auch, dass mit dem Drogenkonsum und auch dem Widerstand gegenüber der Einrichtung für Celina Schweizer Handlungsmacht verbunden ist. So kann sie in diesen Bereichen Autonomie erleben und lässt sich trotz der Urinproben nicht davon abschrecken. Gleichzeitig wird erkennbar, dass sie ihre Handlungsfähigkeit in Bereichen auslebt, die vor dem Hintergrund dominanter Normalitätsvorstellungen als abweichend markiert werden. Hier wird auch deutlich, dass sie im Rahmen des Interviews sehr stark die institutionelle Perspektive auf den Drogenkonsum wiedergibt.

Die beschriebene Praxis der Urinproben zeigt eine Vorgehensweise auf, in der Institutionen und Anstalten auf »Ordnung« (Goffman 2009 [1969], S. 43) fokussieren, was einfacher ist als der Umgang mit komplexen Situationen. Bei Urinproben lassen sich klare Ergebnisse erzielen, wodurch der Eindruck vermittelt werden kann, dass die Institution sich kümmert. Interessant ist auch, dass Celina Schweizer von dieser Praxis erzählt und andere Dimensionen, die in dem Angebot als Hilfe offeriert werden, weniger im Fokus stehen. Damit scheint eine Überbetonung einer Praxis stattzufinden, die sich auf Sichtbares und Messbares konzentriert. Die Praxis der Urinproben kann auch unter der Überschrift der Kontrollmechanismen behandelt werden (vgl. hierzu auch fallvergleichende Analysen Kap. 8.1.4). Gleichzeitig wird in dem Fall auch deutlich, dass diese kontrollierende und sanktionierende Vorgehensweise bei ihr wenig Eindruck hinterlässt. Offensichtlich überwiegen für sie die positiven Aspekte in Bezug auf ihre widerständigen Praktiken und sie erlebt sich hier als handlungsfähig – vielleicht gerade vor dem Hintergrund, dass sie sich nicht einschüchtern lässt durch die Anstrengungen der Institution, sie davon abzubringen.

Auszug aus der stationären Jugendhilfe – »Ja: und dann (.) bin ich mit,° (4) achtzehneinhalb, (2) bin ich dann ausgezogen«

> *///mmh (.) mmh/// (.) ja, (.) °ja: und dann (.) bin ich mit,° (4) achtzehneinhalb, (2) bin ich dann ausgezogen (1) ///mmh/// (2) also habe (3) von einem Tag auf den anderen eine Wohnung gesucht, eigentlich, (.) ///mmh/// (.) und auch eine gefunden und ihnen dann*

> *gesagt ja ich gehe auf dann, (2) ///mmh/// (.) was ich heute mittlerweile sage was ich bereue dass ich dort schon gegangen bin, (.) ///mmh/// (2) ja, (2) (22; 132-137)*

Überraschend führt sie hier als nächstes Ereignis ihren Auszug aus der Jugendhilfe an, gerahmt durch die Altersangabe. Das Alter markiert, dass sie zu dem Zeitpunkt volljährig ist, was im Kontext der Übergänge aus stationärer Jugendhilfe in zweierlei Hinsicht relevant ist. Einerseits wird dadurch eine Grenze deutlich, bei der nur noch unter bestimmten Bedingungen der Verbleib in der Hilfe möglich ist; andererseits wird dadurch auch die Grenze markiert, bei der es möglich ist, alleine (außerhalb der Familie) zu leben, ohne alternativ in eine institutionelle Betreuung zu müssen. Damit beendet sie also ihre Hilfegeschichte selbstständig. Im Unterschied zu der Darstellung ihrer bisherigen Platzierungserfahrungen handelt sie hier autonom und trifft eine Entscheidung, bei der sie nicht von anderen abhängig ist. Nicht nur in der Erzählung erscheint der Auszug überraschend, sondern sie entschließt sich dazu spontan und beginnt *»von einem Tag auf den anderen«* mit der Suche nach einer Wohnung. In Bezug auf die Steuerung von Ereignissen, die sie betreffen, wird sie nun als handlungsfähige Akteurin sichtbar: *»habe von einem Tag auf den anderen eine Wohnung gesucht«*. Sie durchbricht mit diesem Schritt die Abhängigkeit von Erwachsenen und den Institutionen der Jugendhilfe und knüpft damit an ihre *»Rebellion«* an, in der sie ebenfalls autonom agierte.

In Bezug auf die Verlaufskurve in ihrer Biographie, die mit dem Tod ihrer Großmutter anfängt, kann die Szene im Krankenhaus als ein Wendepunkt verstanden werden, denn hier widersetzt sie sich erstmals der Ungerechtigkeit, der sie sich ausgesetzt fühlt. Allerdings bleibt sie in der Folge dennoch stark abhängig von den institutionellen Logiken und Entscheidungen der Entscheidungsträger*innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Vor diesem Hintergrund können der Entschluss, dass sie nicht mehr in der Einrichtung leben will, und die damit verbundene Handlung als weiterer Wendepunkt verstanden werden. Hier fällt sie das erste Mal in der biographischen Erzählung eine Entscheidung, bei der sie nicht mehr von anderen Personen abhängig ist. Dies scheint auch vor dem Hintergrund bedeutend, dass in ihrer Darstellung erwachsene Personen wie ihre Sorgeberechtigten und Vertreter*innen der Einrichtung die Verantwortung ihr gegenüber nur unzureichend übernehmen.

Abschließend kommentiert sie diesen Wechsel aus der aktuellen Perspektive heraus, dass sie das frühe Ende der Hilfe bereue. Sie bewertet diese Entscheidung als falsch und baut eine kritische Distanz zu sich selbst auf aus der heutigen Situation. Anzunehmen ist, dass sich in der Folge der Entscheidung Entwicklungen ergeben haben, die von ihr so interpretiert werden, dass diese bei einem längeren Verbleib in der Jugendhilfe anders und für sie ›besser‹ verlaufen wären. Die Bedeutung dieses Schrittes und die damit zumindest vorübergehende Beendigung

der Abhängigkeit von anderen werden in ihrer Darstellung nicht weiter hervorgehoben.

Insgesamt wird ein ambivalentes Verhältnis sichtbar zwischen der Abhängigkeit von Institutionen und der eigenen Handlungsfähigkeit, die sich zeigt in Bezug auf die Beendigung des Hilfeverhältnisses oder auch in Bezug auf ihren Drogenkonsum.

Resümee Biographie in der stationären Jugendhilfe

Celina Schweizers Darstellung ihrer Biographie in der stationären Jugendhilfe ist von Abbrüchen und einer Nicht-Anerkennung ihres Hilfebedarfs auf der einen Seite und ihrem Widerstand dagegen auf der anderen Seite gekennzeichnet. Im Übergang in die Jugendhilfe konstruiert sie die stationäre Jugendhilfe als eine andere Welt. Sie markiert hier deutlich, dass ihr diese Welt der anderen und deren Subjektpositionen fremd sind, und distanziert sich davon.

Es entsteht ein kreislaufartiges Muster, bei dem sie wiederholt aus dem System der stationären Kinder- und Jugendhilfe ausgeschlossen werden soll und sie sich mit widerständigem Verhalten dagegen wehrt, bis sie erneut ausgeschlossen werden soll usw. Dabei dominieren einerseits institutionelle Entscheidungen diese Phase ihrer Biographie, andererseits unterwirft sie sich dem nicht nur, sondern verfügt mit ihrem widerständigen Handeln auch über Strategien, im Hilfesystem bleiben zu können.

In ihrer biographischen Reflexion zeigt sich, dass ihr die Dynamik zwischen den Institutionen und ihr nur teilweise zugänglich ist. In Bezug auf die Erfahrung des Ausschlusses wird die Interpretation der Biographin als Missachtung und Nicht-Anerkennung ihres Bedarfes deutlich. Gleichzeitig bleibt unklar, wie sie im institutionellen Kontext versucht, ihren Hilfebedarf zu legitimieren, da sie in ihrer Darstellung lediglich ihre Weigerung, nach Hause zu gehen, ins Zentrum rückt. Als einzige eigentheoretische Erklärung hinsichtlich des Scheiterns führt sie die im Kontext ihrer Kindergartenzeit hervorgebrachte Kategorisierung von sich selbst als zu ruhig an. Möglicherweise ist mit dieser Kategorisierung auch verbunden, dass sie nicht auf eine anerkannte Art und Weise über sich mit den Professionellen der stationären Jugendhilfe spricht und dies zum wiederholten Ausschluss führt. Für den Verbleib im Hilfesystem scheint die Notwendigkeit zu bestehen, sich sprachlich mit den Akteur*innen des Hilfesystems auseinanderzusetzen und zu artikulieren. Celina Schweizer beschreibt Strategien, wie sie durch Verweigerung und Protest in die Hilfe kommt. Allerdings scheint dann, sobald sie in einer Institution angekommen ist, ein Bruch zu entstehen, der zum Abbruch oder der Beendigung des Angebotes durch die Institution führt. Hier zeigt sich eine Kontinuität zwischen der Darstellung der Erfahrungen der Institutionen mit der in ihrer Familie. Durch beide Systeme, die Familie und die stationäre Kinder- und Jugendhilfe, fühlt

sie sich gleichermaßen zurückgewiesen und ausgeschlossen. Sie wird von Angebot zu Angebot geschoben, ihr wird mit Ausschluss gedroht, und sie reagiert dann nur auf das, was mit ihr gemacht wird. So wird eine Verobjektivierung von Celina Schweizer vorgenommen durch ihre Familie und die stationäre Jugendhilfe.

In Bezug auf Handlungsfähigkeit wird deutlich, dass sie diese während der stationären Kinder- und Jugendhilfe insbesondere in Bereichen entwickelt, die dort als abweichend gelten. Ein Beispiel hierfür sind die Beschreibungen des Konsums von Drogen. Durch die Praxis der Durchführung von regelmäßigen Drogentests wird ihr Konsum bemerkt und sanktioniert. Diese Phase des Konsums von Drogen interpretiert sie als Rebellion. Auch kann ihr Konsum von Drogen gelesen werden als ein Bruch ihrer Inszenierung als Opfer. Vor dem Hintergrund ihres biographischen Verlaufes wird sichtbar, dass diese Rebellion für sie in ihrer Darstellung zentral ist als Bereich, in welchem sie Handlungsfähigkeit entwickelt. Gleichzeitig aber bewertet sie durch die Übernahme von dominanten Deutungen und Normalitätsordnungen diese Handlungsfähigkeit nicht als positiv und vertieft ihre Perspektiven und Beweggründe für ihr damaliges Handeln nicht weiter. Handlungsfähigkeit scheint in ihrer Biographie immer viel mit Widerstand gegen Ungerechtigkeit oder gegen Einengung zu tun zu haben. Hierfür bekommt sie allerdings keine Anerkennung, sondern wird im Gegenteil sanktioniert. Dabei scheint ein Blick auf sie dominant zu sein, der ihre Anliegen nicht ernst nimmt. Auch dies ist ein Teil des wiederkehrenden Musters. So macht sie laufend ent-normalisierende Ausschlusserfahrungen.

Interessant ist in Bezug auf das Bild des Kreislaufs, dass sie sich in der letzten Einrichtung vor einem erneut drohenden Abbruch zunächst schützt, indem sie nach einer beruflichen Zwischenlösung sucht, um in der Einrichtung bleiben zu können. Mit der Volljährigkeit entschließt sie sich dann kurzfristig selbst, die stationäre Jugendhilfe zu verlassen. Somit beendet sie den Kreislauf an Abbrucherfahrungen durch andere und übernimmt an diesem Punkt die Steuerung ihrer Biographie. Auch hier lassen sich Anknüpfungspunkte an die Lesart der biographischen Konstruktion als ›sad story‹ herstellen. So markiert sie in Bezug auf die Beendigung der Hilfe, dass sie diesen Schritt aus aktueller Perspektive bereut und als falsch bewertet. Als Folge schränkt sie sogleich den positiven Aspekt ein, der hier in Bezug auf Handlungsfähigkeit sichtbar wird. Insgesamt scheint als Deutung ihres Lebens weiterhin dominant zu sein, dass ihr fortwährend große Probleme und viel Ungerechtigkeit widerfahren.

6.7 Übergänge nach der Jugendhilfe – Fortsetzung des Wechselspiels aus Abbrüchen und Neuanfängen – »Ja habe sehr viel (.) Selbstzweifel mit mir«

Übergang in die neue Wohnung – »Dann ist es (.) Katastrophe gewesen«

> *dann bin ich in meine Wohnung, (.) ///mmh/// (2) dann ist es (.) Katastrophe gewesen, weil von (.) ja, (.) wie viel ist man im Heim wir sind sieben Jugendliche plus Erzieher (.) ///mmh/// (1) ähm (1) ja nachher ist man ganz alleine; (.) ///mmh/// in der Wohnung; (.) ///mmh mmh mmh/// (.) °ja:° mit dem bin ich dann nicht [zu Schlag] zurechtgekommen, (2) lang, (.) eigentlich sehr lange nicht, (2) bin ich oft immer draußen gewesen, (.) ///mmh/// ähm (.) habe mir dann auch Hilfe gesucht bei der Drogenberatung, (.) ///mmh/// (2) (23; 137-143)*

In dieser Sequenz beschreibt sie die Konsequenzen, die für sie mit dem Übergang in eine eigene Wohnung verbunden sind. Auffallend ist, dass sie die neue Wohnung als »*meine Wohnung*« bezeichnet, was auf eine positive Verbindung hindeutet, die auch eine emotionale Dimension des Wohnens dort erahnen lässt. Diese positive Bezugnahme auf ihre Wohnung bricht sich mit der Bewertung der Zeit damals als eine Katastrophe für sie. Argumentativ führt sie als Ursache für den Zustand an, dass im Heim viele Jugendliche und Erzieher*innen anwesend sind, sie in der eigenen Wohnung hingegen »*ganz alleine*« ist. Durch den Ausdruck »*man ist ganz alleine*« beruft sie sich auf eine kollektive Erfahrung und redet so auch distanzierend über ihre eigene damit verbundene Krise. Alleine zu wohnen und überhaupt alleine zu sein, stellt für Celine Schweizer im Übergang aus der stationären Wohngruppe als einem Ort des gemeinschaftlichen Lebens eine Herausforderung bzw. Überforderung dar. Dies führt für sie zu einem Zustand, den sie als »*Katastrophe*« charakterisiert. Die Länge des Zustandes wird durch die Formulierung verstärkt (»*lange eigentlich sehr lange*«), wobei auch deutlich wird, dass sie mittlerweile nicht mehr so fühlt. Ohne dass sie hier ins Detail geht, was genau mit der »*Katastrophe*« im Alltag verbunden war, subsumiert sie diese Zeit unter dieser Überschrift.

Sie hält sich nicht viel am Ort der neuen Wohnung auf, sondern auf der Straße. Das »*Draußensein*« kann als Bewältigungsstrategie im Umgang mit der Einsamkeit verstanden werden. Nun fügt sie mit dem Rahmenschaltelement »*und dann*« als Folge daraus zeitlich anschließend an, dass sie sich Hilfe bei der Drogenberatung sucht. Durch diese zeitliche und kausale Verbindung entsteht der Eindruck, dass die Drogenberatung und eventuell ihr Drogenkonsum in Verbindung mit ihrem Gefühl der Einsamkeit stehen, für das sie Unterstützung benötigt. Es zeigt sich eine Überforderung mit dem Umzug in die eigene Wohnung, und so sucht sich Celina Schweizer schnell nach einer neuen Form der Unterstützung. In ihrer Darstellung vermischen sich ein Gefühl der Einsamkeit und der Überforderung mit

dem Thema der Drogen, indem sie beschreibt, dass sie sich für Letzteres Hilfe holt. Hier wird also aus subjektiver Sicht eine Verbindung deutlich zwischen dem frühzeitigen Ende der Kinder- und Jugendhilfe, ihrem daraus resultierenden Gefühl der Einsamkeit und ihrer erneuten Anstrengung, Unterstützung zu bekommen. In Bezug auf die Artikulation von Hilfebedarf wird sichtbar, dass nach der institutionellen Logik Hilfebedarf artikuliert werden muss und es fraglich ist, ob sie hier in Bezug auf ihr Gefühl der Einsamkeit Hilfe bekommt oder ob die Thematik der Drogen im Zentrum steht.

Beschreibung ihrer Arbeitssituation – »Habe vom Sozialamt gelebt [...] bin aber immer auf Lehrstellensuche gewesen«

> *habe dort zur Zeit, (3) ah was habe ich gemacht ein Praktikum glaube ich in (1) Kindertagesheim, (.) ///mmh/// (3) ähm: (1) ///hm/// (2) habe vom Sozialamt gelebt, (1) ///mmh/// ja weil der Praktikumslohn ja nicht gereicht hat, (.) ///mmh/// (2) bin aber immer auf Lehrstellensuche gewesen nur ist das sehr schwierig, (1) ///mmh/// (4) ja, (1) habe dann auch mal noch einen Moment im, (2) Berufsintegrationsprogramm Anschluss gearbeitet, (.) ///mmh/// (1) ähm (.) der Putzreinigung, (3) dort bin ich dann rausgeflogen, (1) ((stärkeres Ausatmen)) ///mmh/// (1) weil ich immer zu spät gekommen bin, (.) ///mmh/// oder nicht gekommen bin (6) °hm° (5) (23; 143-150)*

Nun eröffnet Celina Schweizer einen Parallelstrang, was sie zu der Zeit noch gemacht hat, und wendet sich dem Bereich des beruflichen Übergangs und ihrer finanziellen Absicherung zu. Durch die Pause und die Formulierung *»glaube ich«* entsteht der Eindruck, dass ihre Erinnerung daran weniger vital ist als an das Gefühl der Einsamkeit und Überforderung. In ihrer beschreibenden Darstellung, dass sie ein Praktikum gemacht und von der Sozialhilfe gelebt habe, wird eine Orientierung am Normallebenslauf deutlich, da sie auf den Bereich der Arbeit eingeht und damit einen weiteren zentralen normativen Bereich neben dem selbstständigen Wohnen im Prozess des Erwachsenenwerdens thematisiert.

In der Argumentation, warum sie neben dem Praktikum noch Sozialhilfe bezieht, wird deutlich, dass sie dies versucht zu legitimieren. Sie konstruiert sich als eine, die *»immer«* daran war, eine Lehrstelle zu suchen, was aber in der Umsetzung nicht einfach war. Darin werden ihre Bemühungen deutlich, dem Normallebenslauf entsprechend vom Bildungssystem über das Ausbildungssystem in den Beruf überzutreten. Gleichzeitig dokumentiert sich in ihrer Darstellung, dass sie ein Praktikum absolviert hat und sie nicht nur Geld erhalten, sondern sich auch um Arbeit bemüht hat.

Insgesamt werden in der Sequenz eine Orientierung an Normalitätsvorstellungen sichtbar, denen sie zu dieser Zeit nicht entspricht, und ihre damit verbundenen Legitimierungsbemühungen, diese Abweichung zu erklären. Gleichzeitig entwirft

sie sich als aktives Subjekt und übernimmt so auch die wohlfahrtsstaatliche Logik der Aktivierung und eine dementsprechende Übernahme von individueller Verantwortung für ihren verlangsamten Übergang in Arbeit. In Bezug auf Normalitätskonstruktionen wird deutlich, wie dominant Vorstellungen von linearen Übergängen sind und wie stark Celina Schweizer hier als Anforderung sieht, den Übergang autonom ohne finanzielle Unterstützung zu bewältigen.

Als weitere Station im Übergang in Arbeit nennt sie ein Berufsintegrationsprogramm, in dem sie als Putzkraft gearbeitet hat. Sie fokussiert in der Darstellung auf ihre Arbeit und geht nicht auf die dort erfolgte Unterstützung bei Fragen um ihre berufliche Integration ein. Dies kann als Darstellung ihrer Anstrengungen im Übergang in Arbeit verstanden werden, um der Norm zu entsprechen, zu arbeiten und Geld zu verdienen. Die Institution beendet die Teilnahme für sie vorzeitig, weil sie sich nicht an die zeitlichen Vorgaben dort hält. Hier wiederholt sich die Erfahrung, dass sie frühzeitig aus Angeboten entlassen wird oder einen Abbruch angedroht bekommt. Die Begründung für den Abbruch erfolgt hier auf der Grundlage von Verhaltensweisen, die als falsch und abweichend markiert werden. Damit setzt sich auch im Bereich des Übergangs in Arbeit fort, dass ihr Weg voller Abbrüche und Unterbrechungen ist und sie adressiert wird als nicht passend und verantwortlich für die Beendigungen.

Insgesamt wird auch hier die wiederholte Dominanz von Erfahrungen sichtbar, die sie als nicht normal und abweichend markieren und bei denen von anderen ein problemorientierter Blick auf sie eingenommen wird. Für ihre Anstrengungen und ihre Fähigkeit, trotz der Abbrüche immer wieder Neuanfänge hinzubekommen, scheint sie im institutionellen Kontext keine Anerkennung zu erhalten. Vielmehr werden dort immer wieder Abbrüche herbeigeführt, die zu laufendem Widerstand und Anstrengungen der Biographin dagegen führen.

Beginn der Lehre – »Dann habe ich dann meine Lehre gefunden, (.) als Pflegeassistentin«

> *°hm° (5) ja, (.) dann habe ich dann meine Lehre gefunden, (.) als Pflegeassistentin, (.) ///mmh/// habe ich im (.) [Quartier B] Spital gemacht (.) die Lehre, (.) ///mmh/// (4) ja das Kiffen hat mich (.) immer begleitet auch dort sehr stark (.) ///mmh (.) mmh/// (3) Kokain habe ich auch relativ (.) habe ich dort auch noch konsumiert, (.) ///mmh/// (2) ähm (3) Alkohol gar nicht mehr, (.) ///mmh/// (.) also ja, (.) zu einem Fest oder so schon mal aber sonst eigentlich nicht mehr, (3) ähm (3) (24; 150-155)*

Nach dieser Erfahrung des Abbruches im Berufsintegrationsprojekt gelingt es ihr, trotz der thematisierten Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Sie erzählt nicht, wie sie das geschafft hat, sondern fokussiert das Ergebnis der gefundenen Lehrstelle.

Als Modell für ihre Erzählung orientiert sie sich wieder an der Lebenslauflogik und geht beschreibend auf ihre Stationen vom Praktikum über das Unterstützungsangebot bis hin zum Beginn der Lehre ein. Mit der Formulierung *»meine Lehre«* stellt sie eine Verbindung zwischen sich und der Lehre her. Gleichzeitig verknüpft sie auch diesen Erzählstrang rund um ihre Ausbildung mit der Geschichte ihres Konsums von Marihuana, Kokain und Alkohol. Den Erzählstrang rund um ihren Rauschmittelkonsum greift sie immer wieder auf. Dabei geht sie insbesondere auf die Konsummenge ein und weniger darauf, was ihr das bspw. gebracht habe, in welchem sozialen Kontext sie diese Drogen zu sich genommen habe und welche Bedeutung dies für sie hatte. Ihren Drogenkonsum und dessen Menge scheint die Erzählerin zur zeitlichen Strukturierung ihrer Geschichte heranzuziehen. So konsumiert sie zu der Zeit noch Kokain, Alkohol bereits weniger. Das Kiffen habe sie in der Lehrzeit hingegen *»immer begleitet«*, worin sich eine Konstante für sie ausdrückt.

Zusammenfassende Evaluation zur Lehre – »Habe dann mit Mühe und Not die Lehre gemacht«

> *ja habe dann mit Mühe und Not die Lehre gemacht also besser gesagt ich habe dann (1) bin dann zu einer Psychiaterin, (.) ///mmh/// weil ich (1) ich bin so am Anschlag gewesen mit allem, (.) ///mmh/// (1) und (2) °gehe auch° seit dort, also sind jetzt, (1) sieben Jahr; (.) ///mmh/// (.) gehe ich in Therapie, (.) ///mmh/// (3) ///mmh/// (4) ähm (3) ///mmh/// (4) °ja, (.) habe ich diese Lehre, (.) bestanden,° (2) (24; 155-160)*

Nun geht sie evaluierend auf die Art und Weise ein, mit der sie die Lehre bewältigt hat, und sagt, dass sie diese nur mit *»Mühe und Not«* hinbekommen habe. Dies bringt zum Ausdruck, dass es für sie unter großer Anstrengung ganz knapp zum Abschluss gereicht habe. Ausgelöst durch die belastende Situation, holt sie sich schließlich Hilfe und geht zu einer Psychiaterin. Die Ursachen für ihren stark belastenden Zustand lässt sie an dieser Stelle unbestimmt: Die Formulierung *»mit allem«* deutet aber an, dass es sich auf ihre gesamte Lebenssituation zu der Zeit bezieht. Der Besuch bei der Psychiaterin eröffnet eine neue Form der Hilfe, die sie auch heute noch nutzt. Wie das Angebot der Drogenberatung für sie war und ob sie das aktuell noch immer in Anspruch nimmt, lässt sie offen. Die Sequenz schließt die Erzählerin damit ab, dass sie auf die nächste Station in ihrem Arbeitsleben eingeht:

> *(2) dann (2) habe ich noch einen kurzen Moment im [Quartier B] Spital gearbeitet, also sind im ga- gerade noch zwei Monate gewesen wo sie mich noch gebraucht haben, (2) (24; 160-162)*

Celina Schweizer fährt damit in ihrer lebenslauflogischen Abhandlung fort, geht auf die nächste Station im Übergang in Arbeit ein und fokussiert auf ihre Berufstätigkeit nach der Ausbildung. Die erste Station in ihrem Übergang in Arbeit nach der Ausbildung dauert nur zwei Monate und ist in dem Spital, in welchem sie auch die Ausbildung absolviert hat. Sie bezieht das Ende des Anstellungsverhältnisses nach zwei Monaten darauf, dass sie dort danach nicht mehr gebraucht worden sei. Darin wird deutlich, dass sie die Beendigung des Anstellungsverhältnisses auf sich bezieht und sich in der Folge nicht *»gebraucht«* fühlt. Diese Orientierung kann auch in Bezug gesetzt werden mit ihren bisherigen Erfahrungen im Übergang in Ausbildung, bei dem sie normierend als nicht passend adressiert wurde, und sie Abbrucherfahrungen machte, weil sie sich nicht an die vorherrschenden Regeln und Normen hielt. Ihre Interpretation, nicht mehr gebraucht zu werden, bringt ihr Gefühl zum Ausdruck, mit dem, was sie zu bieten hat, nicht verwertbar zu sein.

Insgesamt erzählt sie ihre Lehrzeit und den Übergang in Arbeit zeitlich stark zusammengefasst und vertieft dabei nicht einzelne Erlebnisse und Erfahrungen, sondern geht vielmehr beschreibend, argumentierend und abstrahierend auf unterschiedliche lebenslaufbezogene Stationen ein. Es wird deutlich, dass sich auch im Umgang mit Institutionen und Arbeitgebenden kreislaufähnlich die Erfahrung von Abbrüchen wiederholt, die sie sowohl in der Kinder- und Jugendhilfe als auch in ihrer Familie schon gemacht hat.

Fußoperationen und befristete Arbeitsstellen sowie Kündigungen – »Habe meinen Fuß fünfmal operiert«

> *und nach- (.) her, (.) habe ich meine erste Fußoperation gehabt, (.) ///mmh/// (.) dann bin ich sieben Monate ausgefallen, (.) ///mmh/// (3) ähm (2) dann, (1) habe ich, (.) eine Stelle gefunden, (.) in [Gemeinde Q] im Spital, (.) die ist aber allerdings nur (.) temporär gewesen, also ///mmh/// (.) ich bin dann (1) ein Ja:hr oder ein und halb weiß nicht mehr (1) ein Jahr oder ein und halb Jahre bin ich (1) in [Gemeinde Q] im Spital gewesen, mit (.) auch mit Intensivbetten, (3) ja (3) °nachher,° (3) habe ich glaube noch mal, (.) also ich habe meinen Fuß fünfmal operiert aber weiß mittlerweile nicht wann ((leicht lachend)) genau, (.) ///mmh mmh/// (.) ich glaube (1) dort habe ich dann auch noch mal operiert, (3) ja: und dann habe ich dann eine Stelle gefunden im (.) Seniorenzentrum Dorfbach, in [Quartier Q], (.) ///mmh,/// (.) da bin ich aber nur ein halbes Jahr gewesen weil sie mir gekündigt haben (1) ///mmh (25; 162-172)*

Nun wird ihre Orientierung an den ›Normalstationen‹ (Ausbildungsplatzsuche, Ausbildung, Berufstätigkeit) nochmals durchbrochen durch eine Fußoperation. Das körperliche Ereignis unterbricht ihre Bemühungen, normalbiographischen Vorstellungen zu genügen. Ihre beruflichen Übergänge, die bislang schon als

brüchig von der Erzählerin beschrieben wurden, werden nun also erneut durch die Fußoperationen unterbrochen. Ähnlich wie schon beim plötzlichen Tod ihrer Großmutter oder ihrer Blinddarm-OP wird hier ihr Leben erneut durchkreuzt von einem plötzlichen körperlichen Ereignis. Somit ist in ihrem krisenhaften Verlauf neben den Abbrucherfahrungen durch Arbeitgeber*innen auch die körperliche Dimension ein Bereich, der den biographischen Verlauf von Celina Schweizer beeinflusst und dem sie sich ausgesetzt fühlt.

Nach dem Ereignis der Fußoperation und ihrer beruflichen Pause durch die Krankheit findet sie wieder eine Stelle in einem Spital in Gemeinde Q. Die genaue Dauer der Anstellung weiß sie nicht mehr, aber als Konkretisierung der Stelle führt sie an, dass dort Intensivbetten vorhanden waren, was eine gewisse Intensität in der Anforderung bei der Pflege vermuten lässt. Bedeutsam erscheint weiterhin die Tatsache der Befristung der Anstellung für sie zu sein. Dies knüpft für sie an die Erfahrung und das bekannte Gefühl an, nicht gebraucht zu werden.

Im Anschluss an das temporäre Anstellungsverhältnis muss sie sich erneut einer Fußoperation unterziehen und kommentiert, dass sie diese Operationen nicht mehr genau zeitlich zuordnen könne: »*habe ich glaube noch mal, (.) also ich habe meinen Fuß fünfmal operiert aber weiß mittlerweile nicht wann ((leicht lachend))*«. Sie formuliert hier aktiv, dass sie ihren Fuß mehrere Male operiert hat, was darauf hindeutet, dass sie die Entscheidung dazu aktiv gefällt hat. Welche Beschwerden sie vor den Operationen hatte, führt sie nicht weiter aus, vielmehr scheint mit dem Problem am Fuß für sie die Erfahrung verbunden zu sein, diesen Beschwerden und den Folgen der Operationen ausgesetzt zu sein. In der Folge wird sie immer wieder in ihren Bemühungen gestört, eine Arbeit zu finden.

Nach der Sequenz, in der sie gerafft und distanziert das Ereignis der vielen Fußoperationen erwähnt, greift sie wieder den Faden ihrer beruflichen Übergänge auf und geht dann darauf ein, dass sie eine Stelle gefunden habe im Seniorenzentrum Dorfbach. Auch hier ist für sie mit der Anstellung die Erfahrung von Abbruch verbunden, da ihr dort nach einem halben Jahr die Kündigung ausgesprochen wird. Die Spirale aus Befristung und frühzeitigem Abbruch, ihren Operationen sowie dem Gefühl, nicht gebraucht zu werden und nicht passend zu sein, setzt sich damit fort.

In der gerafften Art der Darstellung der zahlreichen Stationen, Kündigungen, Abbrüche etc. kommen die Unsicherheit und Dynamik der Zeit zum Ausdruck, in der sie viel Energie für Wechsel und Neuanfänge aufbringen muss. Auch zeigt sich, wie schon in der Darstellung ihrer unterschiedlichen Kinder- und Jugendhilfestationen, eine immer wiederkehrende Erfahrung des Ausschlusses. Ein- und Ausschluss in Arbeit erscheinen so wie ein Perpetuum Mobile und die Biographin scheint diesem Wechselspiel ausgeliefert zu sein. Damit einher geht auch ein Pendeln zwischen Erfahrungen, in denen etwas mit ihr gemacht wird, sie also ausgeschlossen wird und dabei passiv erscheint, und ihrer Reaktion darauf, in der sie

sich immer wieder handlungsfähig zeigt trotz der zahlreichen wiederkehrenden Ausschlüsse.

Hintergrundkonstruktion zur erneuten Kündigung – »Ja dann bin ich ins nächste Loch gefallen«

> *(2) ja weil ich bin länger ausgefallen und (.) sie haben so einen Jobcoach, (.) ///mmh/// wo wenn man länger ausfällt mit einem anschaut wieso: was kann man ///mmh/// machen dass man wieder (.) schneller zurückkommt, ///mmh (.) mmh (.) mmh/// (.) und (.) meine Therapeutin und er haben dann einen (.) Termin gehabt, und er hat meine Therapeutin falsch verstanden er hat verstanden gehabt (.) dass ich weiterhin 50 Prozent krank bin auf Kosten von der (.) vom Geschäft; (.) ///mmh/// (1) u:nd das ist er im (.) Pflegedienstleiter sagen gegangen ///mh/// und dann hat er mich (.) ohne Vorwarnung (.) ohne Gespräch (.) gekündigt; (.) ///mmh/// (.) mit der Begründung ich hätte ihn doch verarscht, und ich hätte das von Anfang an gewusst und so (.) ///mmh/// (2) ja dann bin ich ins nächste Loch gefallen (.) ///mmh/// ja; (26; 172-181)*

Der Erzählduktus ändert sich hier, da die Erzählerin nun die stark geraffte, beschreibende Ebene verlässt und auf einzelne konkrete Szenen eingeht. Die Konkretisierung dient an dieser Stelle dazu, verständlich zu machen, wie es zur erneuten Kündigung kommt. Als Ursache führt sie ein Missverständnis an, das durch den Einsatz eines Jobcoaches entstanden sei. Den Jobcoach erlebt sie als vom Arbeitgeber geschickt: »*sie haben so einen Jobcoach*«. Er wird von ihr nicht als eine für sie parteiliche Instanz dargestellt, sondern als jemand, der »*schaut*«, ihre Situation betrachtet und dann nach Möglichkeiten bzw. einer Lösung sucht, um Arbeitskräfte möglichst »*schnell*« wieder vollumfänglich arbeiten zu lassen. Im gesamten Prozess des Jobcoachings fühlt sie sich nicht im Zentrum, und es werden auch ohne sie Gespräche geführt. Ihre Therapeutin wird in diesem Prozess auch befragt. In der Formulierung der Unterstellung, dass sie »*krank ist auf Kosten des Geschäftes*«, wird eine ökonomische und personalisierte Perspektive auf Kranksein zum Ausdruck gebracht. Krankheit wird als ein Schaden für ein Unternehmen interpretiert, da dadurch Kosten entstehen, die das Unternehmen tragen muss. Weiterhin erscheint hier Krankheit als selbst verschuldet und moralisch verwerflich, da dadurch Kosten entstehen. Ihr Befinden oder die Ursache ihres Krankseins werden in dem Prozess nicht fokussiert. Hier setzt sich die Erfahrung fort, die Celina Schweizer in Bezug auf ihre Heimunterbringung erlebt hat: Von Institutionen legitimierte Expert*innen reden über sie, während sie nicht beteiligt wird an bedeutsamen Weichenstellungen in Bezug auf ihr Leben. Weiterhin wiederholt sich auch die Erfahrung des Abbruches, indem ihr gekündigt wird. In der Kündigung zeigt sich erneut eine Begründung, die sie individuell dafür verantwortlich macht. In der Folge konstatiert sie, dass sie danach »*in das nächste Loch gefallen ist*«.

Verlust einer Kollegin aus dem Heim

> *C: ja; (4) habe dann, (3) wann ist das gewesen irgendwann habe noch eine Kollegin vom Heim verloren, die hat (.) sich vor einen Zug geworfen, (1) ///mmh/// (2) ja (6) ///mmh/// (5) ähm (5) °muss ich gerade überlegen,° (1) habe gerade den Faden verloren (.) ///mmh/// @(1)@ (1)*
> *I: Schenk ich Ihnen noch mal Wasser ein und dann haben Sie das (.) hm ((schenkt Wasser ein)) (27; 181-187)*

Nach dieser erneuten Kündigung ihrer Arbeitsstelle erzählt Celina Schweizer vom Selbstmord einer Kollegin, die sie aus dem Heim gekannt hat. Damit kommt noch ein weiteres krisenhaftes Ereignis hinzu in der Zeit, in der sie sich ohnehin schon in einem »*Loch*« befindet. An diesem Punkt gerät ihre Erzählung ins Stocken, und sie scheint von der Erinnerung an diese Zeit überwältigt zu sein und expliziert auch, dass sie »*gerade den Faden verloren*« habe. In Bezug auf die Art, wie sie die Biographie konstruiert, fällt auf, dass sie in ihrer Darstellung der Zeit im Heim keine Kollegin erwähnt und sich hier eher einsam dargestellt hat ohne enge soziale Bezüge. Die Kollegin, die sie aber offensichtlich hatte, erwähnt sie nun im Zusammenhang mit deren Tod. Als Folge dieser Darstellung wirkt sie als Protagonistin mit schweren Schicksalsschlägen und ungerechten Ereignissen konfrontiert, die sie einsam bewältigen muss.

Die Interviewerin spricht nun in die lange Pause hinein, sagt, dass sie ihr noch mal Wasser einschenke, und versucht, sie wieder zurück zur Erzählung zu führen. An dieser Stelle wäre es auch möglich gewesen abzufragen, ob die Erzählerin überhaupt weitererzählen wolle oder eventuell eine Pause brauche. Die Interviewerin scheint aber eher darauf abzuzielen, dass das Interview weitergeht.

Übergang in die Psychiatrie – »Dann habe ich meinen ersten Aufenthalt in der Psychiatrie gehabt«

Nach der Sequenz, in der Celina Schweizer vom Selbstmord ihrer Kollegin berichtet, fährt sie mit der Erzählung ihrer unterschiedlichen Stationen in der Psychiatrie fort:

> *C: ((leichtes Lachen)) (2) ähm, (4) ja, dann habe ich meinen ersten Aufenthalt in der Psychiatrie gehabt, (2) das ist gewesen, (2) zwei::tausendund- (.) zehn (.) ///mmh/// (1) ja, (.) ich bin dann erste Mal (2) dort gewesen, das hat mir relativ (.) viel gebracht, (1) ///mmh/// also nein ich bin besser gesagt im Nullacht das erste Mal in die Tagesklinik [Gemeinde P] (.) ///mmh/// (.) und dort (.) ja bin ich insgesamt dann viermal gewesen und ///mmh/// (3) ja: (4) ja dann habe ich die Stationäre drei Monate gemacht, und (2) es ist mir auch ein bisschen besser gegangen wo man wieder daheim gewesen ist ist es einem*

> *wieder schlechter gegangen ///mmh/// wie man es halt so kennt, (.) ///mmh/// (2) ähm (3) (28; 188-196)*

Hier berichtet sie von ihrem Aufenthalt in der Psychiatrie, den sie als »*meinen ersten Aufenthalt in der Psychiatrie*« bezeichnet. Das ist eine Ausdrucksform, in der sie sich mit dem Aufenthalt und der damit verbundenen Hilfegeschichte in Verbindung setzt, ähnlich wie auch schon mit ihrer ersten Wohnung oder ihrer Ausbildung, die sie auch mit dem Adjektivpronomen »*mein*« versieht. Die Charakterisierung als »*ersten*« Aufenthalt dort legt nahe, dass noch mehrere folgen, und so beschreibt sie im weiteren Verlauf auch ihre verschiedenen Stationen im psychiatrischen institutionellen Kontext. Durch den Psychiatrieaufenthalt wechselt sie erneut in ein institutionelles Setting zum Wohnen. Mit der Andeutung verschiedener Stationen setzt sich möglicherweise ihre Hilfebiographie institutionell fort.

Sie beschreibt hier Schritte der Hilfe durch die Psychiatrie und reflektiert diese dahingehend, was ihr die jeweiligen Angebote gebracht haben. Sie lokalisiert den ersten Psychiatriebesuch mit Jahresangabe und markiert mit diesem genauen Datum, dass mit der Psychiatrie eine neue Zeit für sie anfängt. Zunächst resümiert sie, dass ihr der Aufenthalt »*relativ viel gebracht*« habe. Diese positive Entwicklung sticht vor dem Hintergrund der krisenhaften Ereignisse, von denen sie vorher berichtet hat, heraus. Durch das abschwächende Adjektiv »*relativ*« wird deutlich, dass die positive Entwicklung aber auch hier mit Einschränkungen verbunden ist. Diese Relativierung von positiven Entwicklungen ist eine Form der Darstellung, auf die Celina Schweizer in ihrem Interview häufig zurückgreift und die das Belastende und Problemorientierte ihrer Erzählung verstärkt.

In einer Rückblende zum Aufenthalt in einer Tagesklinik, die sie auch mehrfach besucht hat, macht sie deutlich, dass sie auch schon vor dem Psychiatrieaufenthalt Unterstützung für psychische Gesundheit bekommen habe. Die Unterbringungsformen stationär und ambulant werden von ihr zur Unterscheidung der beiden Angebotsformen herangezogen, womit sie diese institutionelle Logik für ihre Darstellung nutzt. Nach dem Einschub und der Rückblende zur Tagesklinik greift sie wieder den Faden zu ihrem ersten Psychiatrieaufenthalt auf, knüpft an die Beschreibung an, was ihr der Aufenthalt gebracht habe, und ergänzt, dass es ihr in der Folge »*ein bisschen besser gegangen ist*«. Auch hier schränkt sie die Verbesserung ihres Wohlbefindens durch die Hilfe insofern ein, als sie nur von einer kleinen Verbesserung spricht. Diese leichte Verbesserung wird allerdings mit dem Wechsel zurück nach Hause wieder schlechter. Hier bringt sie durch die unpersönliche Formulierung »*wie man es halt so kennt*« zum Ausdruck, dass diese Verschlechterung etwas Regelhaftes habe und es nicht nur ihr so gehe, sondern dies eine normale Entwicklung darstelle nach dem Verlassen der Psychiatrie und der Rückkehr in das alte Umfeld. Durch diesen Verweis drückt sie zum einen eine Expertise für das Angebot und seine Wirkung aus, und zum anderen entindividualisiert sie dadurch

auch ihre Erfahrung. Dies sticht aus den anderen institutionellen Beschreibungen von Celina Schweizer heraus, bei denen eher auf individualisierende Deutungen verwiesen wurde, wenn sich ihre Probleme nicht verbesserten und sie selbst dafür die Verantwortung übernahm. Auch neu ist, dass sie damit an eine kollektive Erfahrung anknüpft und an eine virtuelle Gruppe, mit der sie ihre Erfahrungen vergleicht.

Wechsel zwischen Angeboten – »Die haben […] dann (.) nachdem ich erzählt habe wieso ich komme (1) gefunden ich soll stationär kommen«

> *(2) ähm (3) ja, dann bin ich eigentlich immer krankgeschrieben gewesen, (1) u:nd noch mal in die Tagesklinik dort, (1) ///((Interviewerin reißt Blatt vom Block))/// (.) glaube noch mal, (.) fünf Monate oder so, (1) ///mmh/// (2) u:nd (.) dann habe ich eigentlich wollen in die Tagesklinik [Großstadt A] bei der Südstraße, (1) die haben sich dann haben sich dann (.) nachdem ich erzählt habe wieso ich komme (1) gefunden ich soll stationär kommen, ((leicht lachend)) (.) ///mmh//(28; 196-201)*

Hier präsentiert die Erzählerin ihren Wunsch, ambulant in eine andere Tagesklinik zu gehen. Repräsentant*innen der Einrichtung, die sie nicht näher spezifiziert, entscheiden aber auf der Grundlage der von ihr dargestellten Ursachen für den Aufenthalt, dass ein stationäres Angebot hierfür das Passende sei. Ihre Gründe für den Wunsch, in diese Tagesklinik zu wollen, und wie sie ihren Hilfebedarf dort dargestellt hat, führt sie nicht weiter aus. So scheint im Zentrum ihrer Darstellung zu stehen, dass ihrem Wunsch nicht entsprochen wurde, und nicht, wie die Entscheidung zustande kam. Es wiederholt sich die Erfahrung, dass sie Hilfe will und ihr dies von institutioneller Seite aus verwehrt wird. Das leichte Lachen kann als nonverbale Kommentierung des institutionellen Vorgehens interpretiert werden.

Die Entscheidung, dass sie in eine stationäre Einrichtung solle, die in der Institution gefällt wird, stellt sie im unbestimmten Plural dar. Dies bringt die Einhelligkeit des Expert*innensystems zum Ausdruck, konkrete Entscheider*innen sind dabei jedoch unsichtbar. Vielmehr wird durch diese Darstellung auch unterstrichen, dass sich diese auf expertokratische Wissensbestände berufen.

Stationärer Klinikaufenthalt – »Dann bin ich in der Psychiatrischen Klinik gelandet«

> *dann bin ich in der Psychiatrischen Klinik gelandet in [Großstadt A]; (.) und da gehe ich nie mehr hin (.) ///mmh/// (1) ja (.) ich bin dann drei Monate dort gewesen, (4) ähm (.) ja (2) habe eine mega blöde (1) Betreuerin gehabt, (2) wo (1) dann auch gesagt hat (.) ja:: Sie sind nur da (.) weil Sie Freunde suchen:: und (2) dann nachher habe ich zuerst lachen müssen ich habe nicht anders können (1) ///mmh/// habe ich gesagt ja sicher, (2) genau deswegen*

> *komme ich da hin, (.) ///mmh/// (1) ja ich bin dann am Schluss auch herausgeflogen wegen dem Kiffen (2) (28; 201-207)*

In der Folge geht Celina stationär in die Psychiatrische Klinik. Für sie ist der Aufenthalt dort letztendlich nicht hilfreich, was aufzeigt, dass die Entscheidung aus ihrer Sicht falsch war. Die Formulierung *»dann bin ich in der Psychiatrischen Klinik gelandet«* verweist darauf, dass sie sich erneut nicht als selbst steuernde Akteurin erlebt. Ihr Wunsch, eine ambulante Hilfe wahrzunehmen, wurde nicht berücksichtigt. Der Aufenthalt dort erscheint institutionell bestimmt, wobei Celina Schweizer mit der Formulierung *»gelandet«* die Metaphorik des Fliegens aufgreift. In ihrer Darstellung wirkt die ›Landung‹ in der Psychiatrischen Klinik ein wenig planlos. Aus aktueller Perspektive zieht sie den Schluss, nie wieder in diese Einrichtung zu gehen, was sie mit Erfahrungen legitimiert, die sie dort gemacht hat. So charakterisiert sie ihre Betreuerin auf einer persönlichen Ebene negativ mit der alltagssprachlichen Formulierung *»mega blöde«*. Als Begründung für diese Einschätzung führt sie deren Unterstellung an, nur aus sozialen Gründen in der Psychiatrie zu sein, nämlich um Bekanntschaften machen und Freund*innen gewinnen zu können. Celina Schweizer weist diese Aussage als haltlos von sich; ihr Lachen unterstreicht die Ungeheuerlichkeit, die für sie darin liegt. Zu der negativen Erfahrung mit der Betreuerin kommt ihre frühzeitige Entlassung aus dieser Einrichtung wegen ihres Haschischkonsums.

So wiederholt sich auch an dieser Stelle das institutionelle Muster: Celina Schweizer bemüht sich um Hilfe, diese wird ihr verwehrt bzw. sie wird vorzeitig aus der Hilfe entlassen. Institutionen des Hilfesystems dominieren wieder die Ereignisse und steuern ihre Biographie. Damit ist sie erneut einem institutionellen Ablaufmuster unterworfen, bei dem sie verobjektiviert verschoben wird. Abschließend greift sie nochmals die Metaphorik des Fliegens auf: Erst sei sie in der Einrichtung *»gelandet«*, dann wieder *»herausgeflogen«*. Zusammenfassend knüpfen aus ihrer Sicht also weder der Beginn noch das Ende der Hilfe in der Psychiatrischen Klinik an den von ihr formulierten Unterstützungsbedarf an. In ihrer retrospektiven Betrachtung dokumentiert sich erneut das Gefühl der Machtlosigkeit.

Reflexive Betrachtung unterschiedlicher institutioneller Praxen – »Also das ist der Unterschied gewesen […] die haben einen nicht gerade herausgeworfen«

> *also das ist der Unterschied gewesen zwischen dem vorigen wo ich im Zauberberg gewesen bin die haben wenigsten mit einem angeschaut, (1) die haben einen nicht gerade herausgeworfen wenn man gekifft hat sondern (.) ///mmh/// die haben angeschaut wieso ist es dazu gekommen (.) und an diesen Problemen gearbeitet (.) ///mmh/// (.) und Psych-*

> *iatrische Klinik ist halt schon bekannt für Suchtpatienten sie machen einen Entzug, (.) dann entlassen sie sie aber angeschaut wird eigentlich nicht wieso sie diese Sucht haben (.) ///mmh (.) mmh/// (2) und bin dann dort gegangen und bin dann anschließend in die Tagesklini:k (1) Zauberberg gegangen (2) drei Monate, (1) ja (2) das ist gewesen Ende (1) zwei::tausendelf, (2) ja, (1) (28; 207-215)*

In diesem Teil reflektiert sie die unterschiedlichen Ansätze der psychiatrischen Klinik und der Tagesklinik Zauberberg, die sie im Anschluss an den Rausschmiss besucht. Sie überschreitet damit ihre Rolle als Hilfeempfängerin und beschäftigt sich mit den Konzeptionen hinter den Hilfen, die sie erfahren hat. Sie macht hier auch ein kollektives Wissen von Adressat*innen deutlich, die sich über die verschiedenen Einrichtungen informieren: »*Psychiatrische Klinik ist halt schon bekannt für [...]*«. Dies bringt eine expertokratische Haltung gegenüber ihrer eigenen Hilfegeschichte zum Ausdruck und ermöglicht ihr auch eine Distanzierung davon. Sie beschreibt das Vorgehen der Psychiatrischen Klinik als Entzug von Drogen, ohne Beschäftigung mit den Ursachen für den Konsum, und die Tagesklinik Zauberberg als Einrichtung, in der kein Ausschluss vollzogen werde bei Konsum, sondern an den Ursachen für den Drogenkonsum gearbeitet werde. Sie unterstreicht die Bedeutung dieses Vergleichs durch »*ist halt schon bekannt*« und beansprucht damit ein Wissen für sich, das allgemein für Adressat*innen bekannt ist. Dies kann als Strategie des Widerstands gelesen werden, mit der sie sich aus der Hilflosigkeit befreit, die durch die Übermacht der Institutionen in ihrer Biographie aufgebaut wird. Celina Schweizer bedient sich der Logik von Institutionen in ihrer Darstellung und beruft sich auf deren Normalitäten in den Konzeptionen, um das Angebot selbst infrage zu stellen. Weiterhin entsteht dadurch als Effekt, dass sie den Abbruch durch die Klinik nicht individualisiert deutet. Vielmehr stellt sie durch den Vergleich das gesamte Vorgehen der Einrichtung infrage und die Sinnhaftigkeit dahinter.

Reflexion der Therapieerfahrungen (Nachfrageteil) – »Also ich habe Borderline«

> *C: Ja::: oder (1) sie fragt mich dann immer ja wie ist es mit dem Kiffen, (1) wie ist es mit Ihrer Stimmung, (1) ja: wie ist es mit ähm (.) oh je was gibt es auf dieser Diary Card ich weiß es gar nicht (2)*
> *I: Was für eine Diary Card*
> *C: Diary Card ja das ist eine:: spezielle Form (.) von (.) also ich habe Borderline, (.) ///mmh/// u:nd (.) das ist so eine Therapieform wo ich ich in:: (.) in der Klinik kennengelernt habe wo man eigentlich jeden Tag aufschreibt (1) hat man (.) suizidale Gedanken gehabt:: hat man sich selber verletzt hat man sich (.) oder (.) Drogen konsumiert oder was auch immer ähm hat man positive Aktivitäten gehabt und (.) einfach so gewisse Sachen (.) ///mmh/// (634-643)*

In dieser Sequenz im Nachfrageteil reflektiert Celina Schweizer Aspekte ihrer Therapieerfahrungen und beschreibt hier die Diary Card, die sie täglich ausfüllt und dann wöchentlich mit ihrer Psychiaterin bespricht. In der Interaktion wird deutlich, dass die Interviewerin die Methode nicht kennt, und Celina Schweizer erklärt ihr den Ansatz.

Zunächst eröffnet sie die Erklärung mit der Selbstbeschreibung »*also ich habe Borderline*«. Mit dieser Formulierung scheint sie die Diagnose als Folie zu nutzen, vor deren Hintergrund sie sich selbst analysiert und beschreibt. Dabei führt sie Verhaltensweisen auf das damit verbundene diagnostizierte Krankheitsbild zurück. Die Diary Card führt sie als eine Therapieform ein, die mit dieser Diagnose in Verbindung steht und die sie in einem Klinikaufenthalt kennengelernt hat.

In der Beschreibung der Therapieform greift sie auf eine Formulierung in der unbestimmten dritten Person zurück und bringt darin die Verbindung ihrer Erfahrungen und ihres Wissens mit einer übergeordneten und verallgemeinerbaren Regelhaftigkeit der Therapie zum Ausdruck. Der Kern der Methode ist die Dokumentation von Verhaltensweisen und Gedanken. Exemplarisch führt sie hier eine Reihung auf von Aspekten, die dokumentiert werden: »*hat man (.) suizidale Gedanken gehabt:: hat man sich selber verletzt hat man sich (.) oder (.) Drogen konsumiert oder was auch immer ähm hat man positive Aktivitäten gehabt und (.) einfach so gewisse Sachen (.)*«. Auffallend ist hier die konkrete Aufzählung von Aspekten zur Dokumentation, die die Konnotation von Krankheit haben und die auf individuelle Verhaltensweisen fokussiert sind. Sie gibt eine Palette an Beispielen von Selbstmord über selbstverletzendes Verhalten bis zu Drogenkonsum und öffnet diese mit »*oder was auch immer*« für weitere ähnliche Aspekte. Im Unterschied dazu wirken die noch angehängten »*positive(n) Aktivitäten*« weniger konkret und scheinen für sie nicht so sehr im Zentrum der Methode zu stehen. Von der Begriffswahl her wirken die als abweichend markierten Bereiche angelehnt an die Perspektive von Expert*innen, die anhand eines Diagnoserasters gewisse Verhaltensweisen definieren und diese zur Bestimmung von Krankheitsbildern nutzen, die sich durch die Markierung einer Abweichung von einer imaginierten Normalität ergeben. Durch die expertokratischen Begriffe, die Celina Schweizer hier nutzt, entsteht eine Distanzierung zu ihren eigenen Gedanken und Verhaltensweisen. Die Darstellung wirkt so abgerückt von den konkreten Erfahrungen, die sie potenziell mit den jeweiligen Aspekten in ihrer Biographie verbindet.

Durch diese Therapiemethode wird sie darin angeleitet, sich jeden Tag anhand dieses disziplinierenden Rasters selbst normierend zu analysieren und so zwischen Gesundheit und Krankheit zu verorten. Ihre Aufmerksamkeit wird durch die Methode der Diary Card auf Kategorisierungen gelenkt, die viel mit Konstruktionen von psychischer Auffälligkeit und mit der individuellen Abweichung von einer imaginierten Norm zu tun haben. Sie selbst identifiziert sich mit der Diagnose Borderline, die mit dieser Therapieform verbunden ist. Mit der Methode, die als Selbst-

technik gefasst werden kann, wird sie jeden Tag angeleitet, sich unter dieser Brille von Borderline selbst zu betrachten und zu analysieren. Hinsichtlich der weiteren Verwendung der Ergebnisse der Methode in der Therapie zeigt sie sich unzufrieden:

> *und sie fragt eigentlich jede Stunde immer nur das ab (.) und das ist es gewesen (.) ///mmh/// (.) und dann muss ich sagen ja, also ich (.) das kann ich eigentlich auch meiner Freundin erzählen aber (.) ///mmh/// irgendwie (1) hilft=es mir nicht, (.) wirklich (.) jedes Mal immer die gleichen (.) ///mmh/// (.) Fragen (.) ///mmh/// irgendwie sie ist so eingefahren ich habe das Gefühl so nach sieben Jahren, (.) ///aha/// (.) ist wie eine Beziehung tut sich auch festfahren und dann (1) ja ich weiß nicht ob es vielleicht eben besser ist wenn ich mal zu jemandem anderem gehe weil der vielleicht dann ganz einen andren Blickwinkel hat, (.) ///aha/// und vielleicht noch Ideen oder so (.) ///aha (.) aha/// (.) ja und dann habe noch eine Psychiatriespitex im Moment; (1) aber mit der habe ich es auch nicht gut im Moment ((leichtes Lachen)) (643-652)*

Hier wird deutlich, dass sie die Therapeutin und damit verbunden die Therapie unzufriedenstellend findet und sie sich dort in einem immer gleich währenden Ablauf sieht, der ihr keine neuen Perspektiven mehr bringt. Dabei scheint sie die Beziehung mit der Therapeutin mit einer eingefahrenen Liebesbeziehung zu vergleichen und denkt im Moment darüber nach, die »*Beziehung*« zur Therapeutin nach sieben Jahren zu beenden. Im Vergleich der Kommunikation mit der Therapeutin zu der Kommunikation mit einer Freundin stellt sie den professionellen Teil der Beziehung stark infrage. Gleichzeitig scheint aber die Beziehung zu der Therapeutin durchaus eine Konstante in ihrem Leben zu sein, welches ansonsten stark von Diskontinuitäten geprägt ist. Eng verbunden mit der Beziehung zu ihrer Therapeutin ist die tägliche Anwendung der Methode der Diary Card. In der Distanzierung von der Therapeutin wird daher auch eine Distanzierung von der Methode sichtbar, die ihr keine neuen Perspektiven mehr ermögliche.

Abschließend führt sie in der Sequenz noch als weitere Begleitung eine ambulante Form von Therapie an, die sie nutzt, und bei der sie zu Hause besucht wird. Auch hier fokussiert sie auf die Beziehung zur Therapeutin, mit der sie »*es auch nicht gut im Moment*« habe. Die Therapie kann mit Bezug auf Hahn (vgl. Hahn 2000, S. 100) als Biographiegenerator bezeichnet werden. Die Biographin zeichnet hier ein Netz aus Beziehungen zu Therapeut*innen und beschreibt ihre Behandlung als immer gleichförmige Form der Selbstbeobachtung und der Berichterstattung bei der Therapeutin. Auffallend ist dabei, dass sie in Bezug auf die Diagnose diese zur Selbstbeschreibung nutzt und durch die Therapieform Diary Card auch dazu angehalten ist, sich jeden Tag als ein Borderline-Subjekt zu beobachten und zu analysieren. Damit wird sie angeleitet, sich täglich auf eine strukturierte Art und Weise selbst zu beobachten unter defizitorientierten und als negativ bewerteten

Aspekten. Die Sprache, in der sie hier die Aspekte für die Beobachtung wiedergibt, macht eine Übernahme von professionellem Sprachjargon sichtbar.

Weiterhin zeigt sich hier, dass sie sich reflexiv mit der Therapie beschäftigt. Dabei eignet sie sich das therapeutische Wissen über sich selbst an und verwendet damit auch die darin eingelagerte Perspektive auf ihre Borderline-Diagnose als Grundlage für eigentheoretische Perspektiven auf sich selbst. Weiterhin distanziert sie sich auch von der Therapie und reflektiert deren Sinnhaftigkeit. Damit scheint sie sich insgesamt selbst mit den ›Augen‹ von Therapeut*innen und deren Wissensbeständen zu betrachten und sich auch mit der Frage nach der Wirksamkeit der Unterstützung durch diese zu beschäftigen.

Auseinandersetzung mit Diagnosen im Nachfrageteil – »Nein nein (.) nein nein das habe ich nicht (.) nein nein (.)«

> *I: Und was heißt das aber dann (1) was (2) heißt das für Sie diese (.) Krankheit (.) haben Sie=es genannt oder w:::as würden Sie sagen (.) was (2) ja (2) wie ist das (.) für Sie: (1)*
> *C: Am Anfang habe ich sie gar nicht akzeptieren können (.) ///mmh/// (.) also:: (2) irgendwann habe ich gefunden nein nein (.) nein nein das habe ich nicht (.) nein nein (.) ///ja/// (1) und all::- (.) also immer wie mehr je länger, (3) ja, (2) habe ich gemerkt das bringt mir nichts wenn ich mich dagegen (.) ///aha/// (.) sträube weil (.) es ist nun mal so und (1) ///aha/// eben das hat dann auch mit dem Prozess von der Therapie halt dann auch zu tun gehabt wo ich (.) so radikale Akzeptanz gelernt habe:: so Sachen annehmen wo man (.) nicht ändern kann (.) ///aha/// (.) ja, (.) also (1) ///aha/// (1) hm (.) jetzt gebe ich=es (.) also (1) gewisse sagen man kann=es heilen gewisse sagen es begleitet einen das Leben lang, (.) ///mmh/// (.) ähm (.) am besten ist eben man lernt einfach damit umzugehen (.) ///mmh (.) mmh/// (.) ja, (.) (810-822)*

Hier fragt die Interviewerin nach einer Einschätzung der Erzählerin, wie es für sie ist mit der Diagnose Borderline, und nutzt bezugnehmend zur Sprechweise von Celina Schweizer den Begriff der *»Krankheit«*. Zu erwarten ist zu dieser Art der Nachfrage eine eigentheoretische Erklärung und weniger eine Erzählung. Mit der Wortwahl der Krankheit wird hier von der Interviewerin bereits eine Differenzlinie aufgegriffen, entlang derer Unterscheidungen getroffen werden zwischen ›gesund‹ und ›krank‹. In der Antwort stellt die Erzählerin einen Prozess dar, der vom Widerstand bis hin zur *»radikale[n] Akzeptanz«* gehe, die sie im Rahmen der Therapie gelernt habe. Ihren Widerstand drückt sie durch die mehrmalige Wiederholung von *»nein«* aus, was wie ein Anreden gegen die Macht der Diagnose erscheint, die sie damit zunächst nicht auf sich anwendet. Der Begriff der *»radikalen Akzeptanz«*, den sie aus der therapeutischen Redeweise übernimmt, markiert einen Punkt in ihrer Beschäftigung mit der Diagnose, in dem sie diese dann doch als gültig für sich annimmt. Gegenstand der Therapie ist es aus ihrer Sicht, die Diagnose und

damit verbundene Aspekte von sich selbst als etwas zu akzeptieren, was nicht veränderbar ist und mit dem man einen Umgang finden muss. Dieser Prozess und auch die Beschäftigung mit Protagonist*innen in Filmen, die die gleiche Diagnose haben, führen dazu, dass sie ihren anfänglichen Widerstand dagegen aufgibt:

> *I: Und Sie können sich quasi in de:m (.) so wiederfinden auch (.) ///mmh ((bejahend))/// ja (.) jetzt und können sagen*
> *C: Also es gibt ja auch viele Filme (.) darüber und so und ich kann mich eigentlich (1) immer wenn eine Person so erzählt von sich oder so kann ich mich eigentlich (.) finde ich mich gerade wieder (1) dann eben dann habe ich dann schon auch überlegt ja (aber) dann könnte es ja doch stimmen ((leicht lachend)) (.) ja/// aja (.) aha (.) aha/// (1) also ich habe sonst noch Nebendiagnosen wo (2) mit die kann ich eben immer noch nicht akzeptieren aber (.) ///mmh/// (.) ja die posttraumatischen Belastungsstörungen weiß ich auch nicht ob ich das wirklich habe (.) ///aha/// aber (2) ///aha/// (.) ja, (1) ///mmh/// (2) ja (1) (823-831)*

Hier beschreibt sie, dass sie sich mit dem, was Personen über sich erzählen, die ebenfalls mit der Diagnose Borderline markiert sind, identifizieren kann. Interessant ist dabei, dass sie sich nicht mit anderen Menschen direkt verbindet, sondern sich mit Protagonist*innen in Filmen beschäftigt. Ihr erscheint die Diagnose hilfreich, um sich selbst besser zu verstehen. Anschließend räumt sie noch ein, dass sie weitere Nebendiagnosen habe, die sie nicht »*akzeptieren*« könne. So sei sie in Bezug auf die Diagnose der »*posttraumatischen Belastungsstörungen*« nicht sicher, ob sie diese habe.

In dieser Darstellung ihrer Aneignungs- und Umgangsweisen mit den Diagnosen wird deutlich, dass Celina Schweizer auswählt, was aus ihrer Sicht für die Selbstreflexion weiterführend erscheint, um sich selbst besser verstehen zu können. Sie nutzt das angebotene Erklärungspotenzial, um Aspekte von sich, die sie hier abstrakt als »*Sachen*« fasst, in Zusammenhang mit der Diagnose zu bringen, die Ursache für diese »*Sachen*« in der Krankheit zu sehen und diese dann zu »*akzeptieren*«. So gesehen helfen ihr die Diagnosen dabei, Teile ihres Lebens zu ent-individualisieren und in Bezug zu einer Krankheit zu setzen, die viele andere Menschen mit ihr teilen.

Distanziertes Reden über Diagnose – »Ja man lernt Achtsamkeit auf sich selber«

> *also ich habe heute noch einen Ordner daheim, (2) nur schaffe ich es nicht immer hineinzuschauen, (.) ///aha/// (2) ja man lernt dann äh:: Sachen: (1) wie zum Beispiel (.) was kann ich anders machen als mich selber verletzen, also was für eine Tätigkeit (.) lenkt mich ab davon, ///mmh/// (2) ähm (1) ja, man lernt Achtsamkeit auf sich selber, (.) ///mmh/// (.) einfach sich selber wieder zu spüren weil oft (.) verletzen sich ja auch die Leute damit sie*

> *sich spüren und damit sie keinen Druck mehr haben, (.) ///mmh/// (.) oder wie kann ich anders den Druck abbauen dass es gar nicht erst soweit kommt, (.) ///mmh/// (2) ja dann lernt man noch frühzeitig Warnzeichen zu erkennen, (.) ///mmh/// (1) also so die ersten Zeichen dass man dort schon reagiert und nicht erst wenn=es (1) zu weit oben ist (.) ///ja/// (3) ja:, (1) (800-809)*

Eine weitere Dimension der therapeutischen Auseinandersetzung war, dass sie einen Material-Ordner zur Diagnose Borderline bekam, um »*Achtsamkeit auf sich selber*« zu haben und Umgangsweisen mit der Krankheit zu erlernen. Ihrer Sprechweise hier zeigt, dass sie einerseits ein Beispiel von sich anbringt, das gleichzeitig generalisiert wirkt (»*was kann ich anders machen als mich selber verletzen*«), und dass sie andererseits dieses Verhalten distanziert und verallgemeinerbar erklärt (»*weil oft (.) verletzen sich ja auch die Leute damit sie sich spüren und damit sie keinen Druck mehr haben*«). Somit eröffnet ihr die Diagnose auch die Möglichkeit, sich selbst mit Erklärungsmodellen zu betrachten und auf eine distanzierte Art darüber zu reden. Außerdem kann sie sich offenbar dadurch auch zu anderen Menschen mit der gleichen Diagnose in Verbindung setzen und ihre Erfahrungen so an eine imaginierte Gruppe anbinden.

In der Haupterzählung knüpft Celina Schweizer, nachdem sie auf ihre Psychiatrieaufenthalte eingegangen ist, wieder an den Erzählstrang ihrer beruflichen Übergänge an.

Wiedereinstieg in den Beruf – »Dann habe ich im Spi- (.) also im Spital […] wieder angefangen einzusteigen zu arbeiten«

> *(2) ja, (1) und dann habe ich im Spi- (.) also im Spital in [Großstadt A], ///mmh/// im: (.) Tagespflegeheim Sonnenhalde für ältere Menschen habe ich dann (.) ///mmh/// wieder angefangen einzusteigen zu arbeiten, weil ich ja ///mmh/// dann (.) doch ein und halb Jahr nicht gearbeitet habe, (.) ///mmh/// (1) begleitet durch die IV, (.) ///mmh/// (2) ähm (7) bin dort ein Jahr (.) und (.) einen Monat gewesen, also man hat dann auch abgeklärt kann ich wieder in meinen Beruf zurück wo ich gelernt habe oder muss man etwas anderes (2) lernen oder (.) ///mmh mmh/// (.) oder braucht es überhaupt eine Rente oder ///mmh/// (.) wie auch immer, ///mmh/// (1) (30; 215-222)*

Der Übergang in die Arbeit wird von ihr als Neuanfang verstanden, und sie hat »*angefangen einzusteigen zu arbeiten*«. Sie führt eine Begründung für diesen Wiedereinstieg ein, da sie während der verschiedenen Aufenthalte in Psychiatrie und Tagesklinik während eineinhalb Jahren nicht gearbeitet habe. Der Neuanfang wird von der Invalidenversicherung (IV) begleitet, und damit kommt nochmals eine weitere Hilfeeinrichtung ins Spiel.

In Bezug auf ihre unterschiedlichen institutionellen Kontakte wiederholt sich erneut, dass Expert*innen ihre Lage begutachten (*»man hat dann auch abgeklärt«*). Hier stellt sie den Prozess der Begutachtung als Vorgang dar, bei dem die Entscheidungsträger*innen unsichtbar sind und unter dem institutionellen Dach und der damit verbundenen Macht verschwinden. Die Optionen für die Entscheidung umfassen ein Spektrum von: wieder in den erlernten Beruf zurück, etwas Neues lernen, eine IV-Rente beziehen oder *»wie auch immer«* als unbestimmte Erweiterung. Es drückt sich in ihrer Darstellung der ersten Option (*»kann ich wieder in meinen Beruf zurück«*) – die höchste Präferenz aus. Dies wird auch sprachlich verstärkt durch die Formulierung *»ich«*. Ihre Präferenz nimmt in der weiteren Aufzählung ab, was auch durch den damit verbundenen Ausdruck von Zwang deutlich wird (*»muss man etwas anderes (2) lernen«*) und der Abhängigkeit einer IV-Rente (*»braucht es überhaupt eine Rente«*). Auch hört sich die Formulierung *»man«* im Unterschied zu *»ich«* weniger persönlich an, sondern eher wie die Aufzählung eines Regelkataloges. Diese Abstufung hat auch mit unterschiedlichen Graden des Verlustes von Normalität zu tun. In der Darstellung ihres Berufseinstieges wurde deutlich, dass sie stark internalisiert hat, sich anzustrengen und ohne eine Finanzierung aus Sozialleistungen auszukommen. Auch hier scheint sie diese Logik zu übernehmen und anzustreben, ein leistungsfähiges Arbeitsmarktsubjekt zu sein, das ohne Unterstützung und Hilfsangebote für den eigenen Lebensunterhalt sorgt. Die Optionen, aus denen nun eine Wahl für sie getroffen wird, werden durch die institutionelle Logik der Invalidenversicherung vorgegeben.

Idee für eine Weiterbildung – »Und dann (1) hat mich dort dann die Chefin, (1) auf die Idee gebracht«

> *(1) und dann (1) hat mich dort dann die Chefin, (1) auf die Idee gebracht gehabt, dass es gibt Aktivierung für ältere Leute, ///mmh/// (1) und da gibt es eine Weiterbildung wo man machen kann; ///mmh mmh/// also als Quereinsteiger oder auch wenn man von der Pflege kommt; (1) dann ist das mit der IV besprochen worden sie haben dann nach langem, (1) Wenn und Aber haben sie es dann bestätigt ///ja/// sie zahlen mir die Weiterbildung, (.) ///ja/// (2) (31; 222-227)*

Hier rückt nun die Institution der IV zunächst in den Hintergrund, und Celina Schweizer beschreibt, wie sie durch den Impuls ihrer Chefin die Idee für eine Weiterbildung zur Aktivierung von älteren Menschen bekommt. Sie wird in dieser Interaktion im Unterschied zur vorigen Sequenz wieder deutlicher sichtbar als Akteurin. Der Begriff Weiterbildung hat eine positive Konnotation, da es sich um eine Form der Qualifizierung handelt, die zusätzlich zur bestehenden Qualifikation erworben wird und potenziell die eigenen Kompetenzen erhöht. Der Begriff *»Quereinsteiger«* hingegen, den sie ebenfalls nutzt, bringt stärker eine neue Quali-

fikation zum Ausdruck, die erworben wird und bei der ihr der Beruf als Pflegeassistentin dazu verhilft, sich dafür anzumelden. Schließlich nimmt sie Kontakt auf zur Invalidenversicherung auf, die offensichtlich das Vorhaben der Weiterbildung finanziell unterstützen soll. Im Kontakt mit der Institution fühlt sie sich als Akteurin allerdings wieder in den Hintergrund gedrängt. Das Gespräch beschreibt sie mit der passiven Formulierung *»dann ist das mit der IV besprochen worden«*. In ihrer Darstellung werden keine Personen sichtbar, sondern nur die personifiziert wirkende »*IV*«. Nach einem längeren Entscheidungsprozess finanziert diese die Weiterbildung.

Neben dem System der Jugendhilfe und der Psychiatrie zeigt sich auch im Kontakt mit der IV, dass dort ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird und sie sich abhängig fühlt von deren Entscheidungsprozessen, die nicht transparent und nachvollziehbar erscheinen. Diese dominante Strukturierung durch das Hilfesystem, das sie der institutionellen Logik unterwirft, zieht sich durch die gesamte Biographie und wird immer aufs Neue aktualisiert. Diese Erfahrung bringt mit sich, dass die Biographin sich den Institutionen ausgesetzt fühlt. Beachtlich ist dabei, dass sie aber nach Abbrüchen immer aufs Neue erfolgreich Hilfe sucht. Sie bewertet diese Erfahrungen als ungerecht durch die Art, wie sie diese einführt und kommentiert. In den Wiederholungen ähnlicher Erfahrungen mit Institutionen wird sie dabei stets aufs Neue darin bestätigt, dass ihr Unrecht widerfährt.

Absolvieren der Ausbildung – »Bin jetzt eigentlich dran seit letztem Mai«

> *äh::m (2) bin jetzt eigentlich dran seit letztem Mai, (.) ///aha (.) aha/// (.) habe dann:: (2) zweitausendzwölf, nach dem Zauberberg, (1) habe ich dann müssen ein externes Praktikum, (.) suchen, (.) ///mmh/// um einfach wirklich den Einblick zu kriegen: in den Beruf und ///ja/// ob das wirklich das ist was ich will, (2) äh: ja dann im Haus Halde in [Großstadt A] im Altersheim, (.) ///mmh/// es hat mir sehr gut gefallen, (.) ///mmh/// wäre gerne geblieben, (1) und dann habe ich mir einen Platz suchen müssen, (2) in einem Altersheim wo ich die Weiterbildung machen kann; (.) ///mmh/// (31: 227-234)*

In dieser Sequenz nimmt die Biographin Bezug zur Gegenwart und zum Zeitpunkt des Interviews mit der Beschreibung ihrer Weiterbildung, die sie seit Mai macht. Nach der Bezugnahme auf die Gegenwart geht sie in der Erzählung wieder zurück, knüpft an die vorige Sequenz an und beschreibt als Anforderung in Zusammenhang mit der Weiterbildung, dass sie zunächst ein Praktikum suchen musste, um die Tätigkeit kennenzulernen. Hier bezeichnet sie die Weiterbildung als »*Beruf*«. Beide Begriffe sind positiv konnotiert, was als Strategie der Normalisierung in Bezug auf die von der IV finanzierten Maßnahme interpretiert werden kann. Indem sie zudem die erforderliche Umschulung als eine Idee darstellt, auf die sie mit der Hilfe ihrer Chefin gekommen sei, zeichnet sie ein Bild, in dem sie sich aktiv

für etwas einsetzt und die abklärende Rolle der IV in den Hintergrund rückt. Auf was sich die IV-Abklärung bezog und welche Perspektiven sie in ihrer beruflichen Erstausbildung als Pflegeassistenz für sich noch sah, führt sie nicht weiter aus.

In Bezug auf ihr Praktikum sticht dessen positive Bewertung ohne Einschränkung (*»es hat mir sehr gut gefallen«)* aus dem Interview heraus, das eher von negativen Erfahrungen dominiert ist. Diese Phase währt aber nicht lange, da sie in dem Haus Halde nicht bleiben kann und ihr dadurch erneut verwehrt wird, in für sie positiven Kontexten bleiben zu können. Dies kann als Erzählstrategie verstanden werden, die schon mehrfach in ihrer Biographie erkennbar wurde: Sie markiert schöne Bereiche in ihrer Erzählung, welche allerdings immer nur von kurzer Dauer sind. Nach schönen Erfahrungen wie bspw. dem Urlaub mit der Großmutter in ihrer Kindheit folgen Krisen oder Abbrüche, und sie muss aufs Neue mit schweren Bedingungen und Kontexten kämpfen. So muss sie also hier auch wieder einen Ort suchen, an dem sie die Ausbildung absolvieren kann:

> *(1) ja (.) und jetzt bin ich im Alterszentrum am Tor in [Gemeinde B] (1) ///mmh/// (1) ja (.) seit letztem Mai, (1) bin an dieser Weiterbildung dran, ///ja (.) ja/// (3) ja; (.) also ich weiß dass ich nie in diesem Haus bleiben werde also (.) es passt mir im Moment gar nicht (.) ///mmh/// (1) ja, (.) einer Mitarbeiterin ist noch gekündigt worden und (2) ///mmh/// (3) °ja,° (6) mmh (2) (31; 234-238)*

Hier knüpft Celina Schweizer nun in der Gegenwart an mit ihrer aktuellen beruflichen Station. Im Moment ist sie im *»Alterszentrum am Tor«* und macht seit letztem Mai die Weiterbildung. Resümierend konstatiert sie, dass sie in dieser Einrichtung nicht bleiben wolle, und begründet das damit, dass es ihr dort nicht gefalle und u. a. das Klima für Mitarbeitende nicht angenehm sei. In dieser Sequenz zeigt sich, dass die Biographie von Celina Schweizer in einem Moment entworfen wird, in dem sie beruflich im Umbruch und mit der Situation insgesamt nicht zufrieden ist. Ob sich die Unzufriedenheit auch auf die Weiterbildung bezieht oder nur auf den Ausbildungsplatz, bleibt unklar.

Koda – »Ja habe sehr viel (.) Selbstzweifel mit mir«

> *(2) und dann, ja (.) also ich bin jetzt noch bis Ende Jahr dort und dann muss ich mir einen Job suchen (.) ///mmh/// (1) ob ich dann wirklich auf diesem Beruf bleibe ((leicht lachend)) weiß ich nicht (1) ///mmh/// (1) ja habe sehr viel (.) Selbstzweifel mit mir ((leicht lachend)) (1) ja (3) ///°mmh°/// (3) mmh (3) ja und jetzt bin ich da ((leichtes Lachen)) (.) ///mmh/// (5) ///°mmh°/// (6) (32; 238-243)*

Im Zentrum ihrer Koda der Erzählung steht eine Bilanzierung in Bezug auf ihre beruflichen Pläne. Als resümierendes Motto zu ihrer Geschichte formuliert die Erzählerin: »*(1) ja habe sehr viel (.) Selbstzweifel mit mir ((leicht lachend))*«. Diese Selbst-

zweifel stehen auch in Bezug zu ihrer beruflichen Zukunft, weil sie nicht weiß, ob sie nach Abschluss ihres neuen Berufs auch darin arbeiten will. In der Koda zeigt sich, dass Celina Schweizer ihre gesamte Biographie aus einer zweifelnden Position heraus konstruiert hat, mit der sie aktuell auf ihr Leben und in die Zukunft schaut. Mit dem Ende scheint durch, dass sie das Gespräch mit der Interviewerin als Möglichkeitsraum nutzt, sich stark reflexiv mit der eigenen Biographie, ihren Erfahrungen und dem aus ihrer Sicht damit verbundenen Unrecht auseinanderzusetzen. So kann die Biographie auch als eine Form der Präsentation in einem pädagogisch-therapeutischen Setting interpretiert werden, in dem es darum geht, sich reflexiv auf der Grundlage einer Folie von Normalität und Abweichung mit sich selbst zu beschäftigen. Die »*Selbstzweifel*«, die sie abschließend ins Zentrum rückt, zeigen, dass in Bezug auf die Zukunft ihr Ringen um Normalität und Zugehörigkeit nicht abgeschlossen ist und in ihrem Leben nach wie vor viele Fragen offen sind, wobei sie stark auf den Bereich Beruf fokussiert. Am Ende ihrer biographischen Erzählung fällt auf, dass sie ihre Zukunft ohne Institutionen oder Therapeut*innen entwirft. So wird sie selbst – trotz der Selbstzweifel – sehr stark als Akteurin ihres Lebens sichtbar. Dies stellt vor dem Hintergrund der in ihrer Erzählung so dominanten Abhängigkeit von anderen einen Paradigmenwechsel dar.

Resümee Übergänge nach der Jugendhilfe

In ihrem Erleben widerfahren Celina Schweizer immer wieder krisenhafte Ereignisse verbunden mit Ungerechtigkeiten, die zu einer weiteren Krise führen. Sie entwickelt wiederholt Lösungen für die Krisen und Ausschlüsse bis zum nächsten Ereignis, das ihr fremdbestimmt widerfährt. So dominieren in der Darstellung Gefühle der Abhängigkeit, des Nicht-gebraucht-Werdens verbunden mit Adressierungen des Nicht-passend-Seins. Auch in Bezug auf ihren Körper zeigt sich dies als dominante Erfahrung. Sie ist immer wieder mit Ereignissen konfrontiert, wie z. B. ihrem geplatzten Blinddarm oder ihren Operationen am Fuß, die sie überwältigen und ihr Leben beeinflussen und auf die sie nur reagieren kann.

Celina Schweizer stellt wiederholt Personen und institutionelle Settings dar, die ihrer verantwortlichen Rolle ihr gegenüber nicht gerecht werden und die sie als ›Täter*innen‹-Figuren für das verantwortlich macht, was ihr an Ungerechtigkeit widerfährt. Die Personen werden so zu Ereignisträger*innen (vgl. Schütze 1984, S. 79), die ihr Unrecht zufügen. Interessant ist dabei, dass sich dieses Muster in ihrer Darstellung wiederholt: angefangen bei ihren Eltern, die sie zur Großmutter ›abschieben‹, über die Institutionen der Jugendhilfe, die sie immer wieder entlassen wollen und ihren Hilfebedarf nicht ernst zu nehmen scheinen, bis hin zur Erfahrung mit dem Jobcoach, der ihr in Bezug auf ihre Fußoperationen Vorsatz vorwirft, sodass sie in der Folge ihren Job verliert. Gemeinsam ist diesen Erfah-

rungen, als Subjekt nicht anerkannt zu werden, immer wieder von anderen zum Objekt gemacht zu werden, nicht zu passen und nicht gesehen zu werden.

Führt sie zu Beginn ihrer Erzählung noch als Begründung an, dass sie als ›zu ruhig‹ adressiert werde und kein Vertrauen zu Erwachsenen habe, scheinen in den späteren Abbrüchen andere Begründungen angeführt zu werden für die Beendigung von Unterstützungssettings und Arbeitsverhältnissen. Verbindend ist aber, dass sie seitens der Institutionen als nicht passend markiert wird. Ihrerseits zeigt sich hingegen, dass sie indirekt die Entscheidungen der Institutionen hinterfragt und kritisiert. Auch in ihren beruflichen Übergängen wiederholen sich Erfahrungen des Ausschlusses und Adressierungen als nicht normal.

6.8 Fazit Fall Celina Schweizer – Wechselspiel aus Abbrüchen und Widerstand

In Bezug auf die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen ist in der Biographie von Celina Schweizer insbesondere ihre problemorientierte Art der Darstellung auffällig. Im Unterschied zu den anderen Biographien im Sample, bei denen Strategien sichtbar werden, mit denen die Biograph*innen Normalität für Bereiche in ihrem Leben in Anspruch nehmen, konzipiert Celina Schweizer ihre Geschichte hingegen als ›sad story‹. Es wird deutlich, dass ihr an vielen Punkten eine selbstverständliche Teilhabe an Normalität verwehrt bleibt. Eng verbunden mit der Darstellungsform als ›sad story‹ ist eine Einteilung in Phasen unterschiedlicher institutioneller Hilfen, die ihre Biographie rahmen, strukturieren, aber auch dominieren, in denen sie aber anstelle von Hilfe vielmehr Ausschluss erfährt. Diese starke Problemorientierung des Falles macht Celina Schweizer zu einem Kontrastfall im Sample, da sie sehr stark auf die ent-normalisierenden Erfahrungen und Bereiche in ihrer biographischen Erzählung fokussiert. Im Vergleich mit den anderen Fällen im Sample unternimmt sie kaum Anstrengungen, ihre Geschichte zu normalisieren. Bei ihr scheinen die Erfahrungen von problemorientierten Adressierungen auch mit einer problemorientierten Darstellungsform einherzugehen. Wird in den anderen Fällen bspw. als Strategie ein ent-dramatisierendes Sprechen (bspw. Elif Yıldız Kap. 5.10) herausgearbeitet, ist im Fall von Celina Schweizer durch die Problemfokussierung eher eine dramatisierende, problematisierende Konstruktion der Biographie zu konstatieren. Gleichzeitig kann die problemorientierte Darstellungsform auch als ein Modus verstanden werden, der ihr Handlungsmacht verleiht.

Als roter Faden durch die Biographie ziehen sich Erfahrungen von Ausschluss und damit verbundene Adressierungen, die Celina Schweizer als abweichend von Normalität und als problematisch markieren. Diese Ausschlusserfahrungen macht sie in ihrer Familie, im Kindergarten, in der Schule, im Hilfesystem der Jugendhil-

fe und der Psychiatrie sowie auch in ihrer beruflichen Biographie und im System der Invalidenversicherung (IV). Zudem ist ihre Biographie von unterschiedlichen Phasen in verschiedenen Hilfesystemen und Institutionen sowie durch berufliche Übergänge strukturiert. Es gibt nur kurze Phasen, in denen sie nicht mit einer Institution in Kontakt ist. Interessanterweise erfährt sie in den unterschiedlichen Institutionen übergreifend als Adressierung, dass sie nicht passend sei für das Angebot und ihr daher ein Ausschluss droht bzw. dieser auch vollzogen wird. Ihre biographische Erzählung kann vor diesem Hintergrund als Form der Legitimierung verstanden werden, in der sie versucht, ihren Hilfebedarf zu rechtfertigen.

Unterschiedliche Formen der Hilfen aus Kinder- und Jugendhilfe, Drogenberatung, ambulanten und stationären Formen der Psychiatrie, dem Übergangssystem, der Invalidenversicherung sowie Einrichtungen im Gesundheitssystem nehmen eine zentrale Bedeutung in der biographischen Konstruktion ein. Vor diesem Hintergrund kann die Biographie von Celina Schweizer als ›Hilfebiographie‹ gelesen werden. So wird ihre Biographie strukturiert durch Ein- und Austritte und damit verbundene Erfahrungen des Ausschlusses und der im institutionellen Kontext hervorgebrachten Problemkonstruktionen. Im Hilfesystem wird Wissen über sie als Subjekt generiert, das subjektivierend wirkt und sie als problematisch markiert. Auch wenn sie sich teilweise gegen die Adressierungen wehrt, wird sie als ein Subjekt hervorgebracht, das hegemonialen Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Körper, psychische Gesundheit oder Arbeitsmarktfähigkeit nicht entspricht, gleichzeitig aber in den gesellschaftlich hierfür vorgesehenen Institutionen der Problembearbeitung als unpassend markiert wird. In ihrer biographischen Reflexion wird sichtbar, dass sie diese Erfahrungen als ungerecht interpretiert. Der Eindruck entsteht, dass sie den institutionellen Anforderungen an Subjekte, die Hilfe in Anspruch nehmen, nicht genügt und wiederkehrend Ausschluss erfährt. Allerdings scheint es sich ihrer biographischen Reflexion in Teilen zu entziehen, welche Prozesse hierbei ablaufen und was in den Interaktionen mit den Institutionen zum Abbruch führt. So wirken die »Passungserwartungen« (Hanses 2018, S. 384) der unterschiedlichen Institutionen nicht vereinbar mit der Nutzung der Angebote durch Celina Schweizer.

In der Biographieforschung werden Begriffe wie »Bildungsbiographie« (bspw. Dausien 2017) oder »Sprachbiographie« (Thoma 2018) herangezogen, um den Blick auf die biographischen Aneignungsprozesse und Verläufe in Bezug auf Bildung, Sprache oder Beruf im Lebensverlauf und damit verbundene Positionierungen und Erfahrungen zu untersuchen. Der Begriff der ›Hilfebiographie‹ soll analog die enge Verknüpfung der biographischen Konstruktionen von Celina Schweizer mit den Institutionen aus dem Unterstützungssystem, die ihren Lebenslauf flankieren, fokussieren. Der Begriff scheint in der biographischen Erzählung von Celina Schweizer angemessen, da Institutionen des Unterstützungssystems eine zentrale Rolle in ihrer Biographie einnehmen und ihr Alltag sehr stark institutionell durchdrun-

gen ist. Celina Schweizer wirkt gefangen in einem Wechselspiel und Kreislauf aus Übergängen zwischen institutionellen Arrangements, Ausschlüssen daraus bzw. Adressierungen als unpassend oder ohne passenden Hilfebedarf sowie Widerstand dagegen. Ihre Perspektive auf die Erfahrungen ist, dass sie nicht bekommt, was ihr zustehen würde. Dies fängt bereits in ihrer Kindheit an, als sie sich von ihren Eltern aus dem Familienzusammenhang ausgeschlossen fühlt. Dieser Ablauf zeigt sich als ein Muster in ihrer Biographie, die wie ein Kampf um Anerkennung im Unterstützungssystem erscheint. Kennzeichnend für ihre Hilfebiographie ist aus ihrer Sicht eine institutionelle Verweigerung, sie zu unterstützen und ihre Bedürfnisse anzuerkennen.

In der Folge wird die Biographin durch die Institutionen des Unterstützungssystems als ›problematisch‹ markiert. Als kognitive Figur (vgl. Schütze 1984, S. 79) zeigt sich, dass die Biographieträgerin an vielen Punkten nicht die ist, die die Ereignisse steuert und strukturiert. Vielmehr spielen hier Institutionen, ihre Eltern oder unerwartete körperliche Ereignisse wie der Tod ihrer Großmutter, ihr Blinddarmdurchbruch oder die Fußoperationen eine tragende Rolle. So erscheint sie über weite Strecken in ihrer Biographie den Ereignissen ausgesetzt, und sie reagiert nur darauf. In ihrer Darstellung stehen einerseits ihre Erfahrungen von Abbrüchen im Zentrum, andererseits ihre Reaktionen darauf. Personen, die sie in die Biographie einführt, haben hierbei insbesondere die Funktion von Ereignisträger*innen (vgl. ebd.), die Dinge auslösen, auf die sie dann reagieren muss. Als Konsequenz wirkt Celina Schweizer einsam und auf sich alleine gestellt, obwohl sie gleichzeitig viel mit dem Unterstützungssystem zu tun hat.

Im Prozess ihrer Biographie eignet Celina Schweizer sich die institutionellen Erfahrungen zunehmend aus der Perspektive des Unterstützungssystems an. So setzt sie sich mit dem Wissen, das im Hilfesystem über sie generiert wird, auseinander. Sie fokussiert zunehmend Wissensbestände hinter Diagnosen, mit denen sie bezeichnet wird, oder sie vergleicht die unterschiedlichen Ansätze von Institutionen, die sie besucht. In der Folge unterwirft sie sich nicht ihrer Positionierung als unterstützungsbedürftige Adressat*in, sondern bewertet und vergleicht ihre Erfahrungen mit institutionellen Praxen der Bearbeitung ihrer Probleme und versucht, die dahinter liegenden fachlichen Ideen der Professionellen zu identifizieren. Dabei wirkt aber das dort hervorgebrachte Wissen über sich selbst teils abstrakt, wie in Bezug auf die Methode der Diary Card sichtbar wird. Sie wendet die Diagnosen und Problemkonstruktionen, die in diesem Kontext entstanden sind, zum Teil zur Selbstbeschreibung an. Gleichzeitig bricht sich aber diese Unterwerfung mit ihrer expertokratisch wirkenden Perspektive auf sich selbst und den Erläuterungen zu der Krankheit oder den konzeptionellen Überlegungen hinter verschiedenen Therapiemethoden oder institutionellen Settings. In diesem Sinne überschreitet sie die Rolle einer rein passiven Adressat*in, die mit einer Diagnose adressiert wird. Dies ist eine widerständige Form der Aneignung von Unterstüt-

zung und auch eine Form des Widerstandes gegenüber der Dominanz des Hilfesystems in der Flankierung ihrer Biographie. Dabei wird eine Ambivalenz deutlich zwischen einer großen Abhängigkeit von anderen und einer damit verbundenen Dominanz von problemorientierten, individualisierenden Adressierungen und Widerstand gegen die damit verbundene große Ungerechtigkeit, der sie aus ihrer Sicht ausgesetzt ist.

Die problemorientierten Adressierungen als nicht normal und nicht passend bleiben nicht ohne Folgen für die Biographin. Sie nimmt sich selbst stark unter diesen problemorientierten Perspektiven wahr und konstruiert sich als hilflos. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie an dem, was ihr widerfährt/widerfahren ist, Kritik übt. In ihrer Lebensgeschichte nimmt sie eine Skandalisierung ihrer Erfahrungen vor. So markiert sie ›Ereignisträger*innen‹, also ›Täter*innen‹, die etwas mit ihr machen oder in Gang bringen, als ungerecht. Als Folge kann daher ihre biographische Konstruktion einer ›sad story‹ als Strategie verstanden werden, Anerkennung dafür zu bekommen, dass ihr Ungerechtigkeit widerfahren ist. Sie selbst und ihre Involviertheit geraten dadurch in den Hintergrund, sodass die Perspektiven von anderen ihre Biographie dominieren.

Bemerkenswert ist, dass Celina Schweizer trotz der zahlreichen Abbrüche nicht aufzugeben scheint und immer wieder nach einer Alternative sucht. So zeigt sich insbesondere in den Phasen nach Abbrüchen durch Institutionen stets eine hohe Handlungsfähigkeit, in der sie sich um eine neue Hilfe oder neue berufliche Perspektiven bemüht. Allerdings führt sie sich mit ihrer Handlungsfähigkeit immer wieder zurück in institutionelle Abhängigkeiten, wo es ihr offensichtlich nicht gelingt, weiter an ihre Handlungsfähigkeit anzuknüpfen, sondern sich die Ausschlusserfahrungen wiederholen. Gleichzeitig können auch ihre Rebellion in der stationären Jugendhilfe und ihr daran anschließender Drogenkonsum als ein Bruch gelesen werden mit ihrer Inszenierung als Opfer, die sonst sehr stark die biographische Konstruktion dominiert.

Am Ende ihrer Erzählung bleibt offen, ob sich die Abhängigkeit von anderen und vom Hilfesystem fortsetzen wird. Deutlich ist aber an dieser Stelle im Unterschied zur restlichen biographischen Konstruktion, dass sie einerseits zwar Selbstzweifel hat, andererseits aber hinsichtlich der Planungen und Entscheidungen der nächsten Schritte als Akteurin erscheint. Institutionen und Professionelle im Unterstützungssystem, die bislang ihre Biographie dominierten, rücken in den Hintergrund. Somit eröffnet Celina Schweizer am Ende ihrer Erzählung einen Blick in die Zukunft, in dem sie sich selbst als Akteurin entwirft. Potenziell kann damit auch ein Ende des Kreislaufs der hohen Abhängigkeit von anderen verbunden sein. Damit ist auch offen, ob sie ihre Anstrengungen und ihr Ringen um die Anerkennung von Unterstützungsbedarf beendet und versucht, die nächsten Schritte ihrer beruflichen Zukunft selbst zu steuern.

7 Falldarstellung Nazar Sautin
Die Heimgeschichte als »anderer Teil vom Leben«

7.1 Rekonstruktion biographischer Ereignisse – Biographisches Kurzporträt

Zum Zeitpunkt des Interviews ist Nazar Sautin 18 Jahre alt. Nazar Sautin wird 1997 in einer russischen Kleinstadt in der Nähe des Schwarzen Meeres geboren und wächst dort mit seiner Mutter, dem Vater und einem drei Jahre älteren Bruder auf. Sein Vater ist Pfarrer, über die Ausbildung seiner Mutter wird im Interview nichts bekannt. In Russland besucht er die Schule bis zur sechsten Klasse. Seine Mutter hat in seiner Kindheit eine Beziehung zu einem Mann, der in der Schweiz lebt, und heiratet diesen nach zwei Jahren. In der Folge der Heirat migriert Nazar Sautin 2009 mit seiner Mutter und seinem Bruder in die Großstadt E in der Schweiz. Zu dem Zeitpunkt ist er zwölf Jahre alt. Über die Trennung seiner leiblichen Eltern erzählt er nichts. Sein Aufenthaltsstatus in der Schweiz ist eine B-Bewilligung.[1] Der neue Ehemann seiner Mutter arbeitet als Doktor der Informatik an der Universität. Mit der Migration in die Schweiz fangen für Nazar Sautin »*Probleme*« (35) an. Die Probleme bezieht er darauf, dass er seinen Stiefvater nicht akzeptieren kann, und auf Konflikte mit seinem Bruder, verbunden mit körperlichen Auseinandersetzungen. Nach ungefähr einem dreiviertel Jahr in der Schweiz droht ihm seine Mutter, dass er alleine zurück nach Russland zu seiner Großmutter muss, wenn die anhaltenden Konflikte zu Hause nicht aufhören. Nazar Sautin vertraut sich daraufhin seiner Lehrerin an, und diese kümmert sich um einen Platz in einer stationären Kriseneinrichtung, die kurzfristig und zeitlich begrenzt Hilfe anbietet.

Nach einem dreimonatigen Aufenthalt in der Kriseninstitution wechselt er in ein Schulheim, da sich während der Zeit seine schulische Performance verschlechtert hat, und bleibt dort 14 Monate. Im gleichen Jahr stirbt sein leiblicher Vater in Russland, und er bekommt noch eine 14 Jahre jüngere Halbschwester. Während des Aufenthaltes im Schulheim lernt er Personen kennen, die »*illegale Sachen*« (292)

1 Eine B-Bewilligung ist ein Aufenthaltsstatus, der einen zeitlich beschränkten Aufenthalt in der Schweiz ermöglicht.

machen, und verbringt mit ihnen seine Freizeit. In der Folge kommt es zum Abbruch durch das Schulheim: »*wir sind zu dritt nachher rausgeschmissen worden*« (111). Er wird vor die Wahl gestellt zwischen einer geschlossenen größeren Einrichtung oder einer Unterbringung bei einer Familie mit Jugendhilfeplätzen auf dem Land in einem Tal in den Bergen.[2]

Er entscheidet sich für die Unterbringung bei der Familie. Verbunden mit der Maßnahme ist ein einjähriges Schulverbot. Während dieser Zeit besteht sein Tag aus Arbeit mit der Familie und seinem ganztägigen Aufenthalt dort. Nach zwölf Monaten besucht er die Schule am Ort. Er beendet diese ohne Gymnasialempfehlung. So wechselt er nach zwei Jahren Aufenthalt in der familienähnlichen Unterbringung wieder zurück in die Großstadt E und besucht dort nochmals ein Jahr die Schule mit der Intention, auf diesem Wege doch noch eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten. Während dieser Zeit lebt er in einem Lehrlingsheim in Großstadt E. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er das Schuljahr erfolgreich mit einer Gymnasialempfehlung absolviert. Er plant den Auszug in eine eigene Wohnung in der Agglomeration der Großstadt E und nach den Sommerferien den Besuch des Gymnasiums.

7.2 Anbahnung des Interviews und Reflexion der Interviewsituation

Nazar Sautin wurde im Rahmen der zweiten Erhebungswelle befragt. Der Kontakt kam über die Einrichtungsleiterin der stationären Jugendhilfeeinrichtung zustande, in der er zu der Zeit lebte. Die Einrichtungsleiterin, die auch seine Bezugsperson ist, fragte ihn an, ob er Interesse an einem Interview hätte und ich mich bei ihm melden könnte. Nachdem er Interesse signalisiert hatte, nahm ich telefonisch mit ihm Kontakt auf und konkretisierte einen Interviewtermin. Beim Telefonieren sagte ich etwas zum geplanten Inhalt, Ablauf und dem voraussichtlichen Zeitbedarf und fragte ihn nach einem Ortswunsch für das Treffen. Da er noch nachdenken wollte, welcher Ort für ein Treffen für ihn gut wäre, verabredeten wir, dass er sich nochmals per SMS melden würde, um mir einen Treffpunkt mitzuteilen.

Bemerkenswert ist der von ihm dann per SMS vorgeschlagene Treffpunkt in einer Bar im Luxushotel in Bahnhofsnähe und dort im Fumoir, dem Raucherzimmer. In seiner SMS zeigen sich ein formaler Sprachstil und Formulierungen, die ihn als stillvollen Gastgeber erscheinen lassen: »*Ich erwarte Sie gerne am Donnerstag*

---

2 Die Art der beschriebenen Maßnahmen, zwischen denen er wählen kann, und auch die Verordnung von Schulverbot sowie der Zwang zur Arbeit deuten auf eine angeordnete Maßnahme im Rahmen des Straf- und Maßnahmenvollzugs hin. Er selbst gibt aber an, dass es trotz des Kontakts mit der Polizei und seines Interesses für »*illegale Sachen*« nie zu einer Verurteilung kam. Nach dem rechtlichen Rahmen der Platzierung wurde im Interview nicht nachgefragt.

um 11.00«. Er sorgt in der SMS auch vor, dass er von mir erkannt wird: »*Falls ich Sie nicht erkenne, ich habe kurze Haare und ein Buch in den Händen*«. Damit wird der Rahmen für das Gespräch von ihm aktiv gestaltet, und er zeichnet ein Bild von sich. Deutlich wird dadurch auch, dass er sich wohl im Voraus schon Gedanken um seine Selbstpräsentation im Interview gemacht hat und das Interview als etwas zu Gestaltendes versteht.

Das in der SMS vorgeschlagene Hotel, ein traditionsreiches Luxushotel, und die Cigar Lounge als Treffpunkt unterstreichen auch den Eindruck, dass er seine Selbstpräsentation bewusst inszeniert. Mit dem Ort schafft er einen Rahmen für das Interview, der einen Bezug herstellt zur Lebenswelt von wohlhabenden Menschen und historisch zu gebildeten und berühmten männlichen Personen, die in der Geschichte des Hotels dort zu Gast waren. Durch den Hinweis auf das Buch entwirft er sich als Mensch, der gerne liest, was ihm in Kombination mit dem Ort auch einen bildungsbürgerlichen Habitus verleiht. Für mich war die Selbstinszenierung überraschend und auch außergewöhnlich im Vergleich zu den anderen Interviews. In meiner Konstruktion von Jugendlichen mit Heimerfahrungen vermute ich weniger eine bildungsbürgerliche Inszenierung mit Buch und Bezug zu Luxusrequisiten wie Zigarren oder teuren, edlen Bars.

Als ich am verabredeten Ort ankam und von einem Mitarbeiter des Hotels in die Lounge gebracht wurde, identifizierte ich in der Bar zwei Personen, von denen keine auf mich einen wartenden Eindruck machte und die beide am Lesen und Rauchen waren und durch ihren Kleidungsstil auf mich den Eindruck von Männern auf Geschäftsreise machten. Da ich mir an dem Ort insgesamt etwas deplatziert vorkam, ging ich nochmals hinaus, um dort zu warten und ggf. auch anzurufen. Draußen kam mir der jüngere der beiden Männer nachgelaufen und stellte sich mir mit Handschlag als Nazar Sautin vor. Beim gemeinsamen Zurückgehen in den Raum hielt er mir die Türen mit höflicher Manier auf. Durch die Geste wird deutlich, dass das Geschlechterverhältnis zwischen ihm und mir eine Rolle spielt und dies das Verhältnis zwischen Interviewtem und Interviewerin beeinflusst. In Bezug auf das Alter zeigt sich hier ein jüngerer Mann einer rund 20 Jahre älteren Frau gegenüber galant. Weiterhin wird durch die selbstverständliche Inanspruchnahme des Raumes durch Nazar Sautin ein wohlhabendes, bildungsbürgerliches Milieu von ihm vertreten, was sich indirekt auch mit der Adressierung durch die Interviewerin als Jugendlichem mit Heimerfahrungen bricht.

Auf dem Tisch stehen bereits eine leere Tasse und ein Aschenbecher mit zwei Zigarillos. Nazar Sautin nimmt in einem ledernen Ohrensessel Platz, ich setze mich ihm gegenüber. In der Mitte des Raumes steht ein Möbelstück aus Holz, in dem wahrscheinlich teure Zigarren eingeschlossen sind; darauf stehen Whiskey und andere edel anmutende Getränke. Im Hintergrund läuft Klaviermusik. Wir unterhalten uns kurz über den Ort, und er sagt, dass er sich sehr gerne hier aufhalte, aber nicht zu oft herkomme, um sich nicht daran zu gewöhnen. Er hebt die besondere

Atmosphäre hervor und dass ihm insbesondere die Ruhe gut gefalle. Wir bestellen Getränke und beginnen mit dem Interview.

Das Interview dauert eine Stunde und 20 Minuten. Abgesehen vom Servicepersonal, das mehrere Male nach neuen Wünschen fragt, gibt es keine Störungen des Gesprächs. Herr Sautin raucht einige Zigarillos und zündet sich diese betont entspannt an, was immer wieder zu kürzeren Pausen in seiner Erzählung führt.

Das Luxushotel als Bühne des Interviews unterstreicht Aussagen im Interview wie z. B., dass er es geschafft hat, das zu erreichen, was er wollte, und sich von der Vergangenheit, in der er sich auch für kriminelle Dinge interessiert hat und als schwer erziehbar klassifiziert wurde, erfolgreich distanzieren konnte. Er strukturiert die Erzählung durch genaue zeitliche Angaben mit Daten oder Angabe der Dauer sowie die Darstellung von temporalen Abfolgen – also durch das, was zeitlich nacheinander folgt. Beim Erzählen der Biographie wird deutlich, dass er immer wieder darum ringt, etwas *»Spezielles«* zu erzählen und sich mit einer besonderen Geschichte zu präsentieren. Auch unterbricht er zwischendurch die Erzählung und sagt, dass er nicht wisse, wie er das Ganze *»interessant erzählen soll«*. Offenbar hat er den Anspruch, eine spannende Geschichte zu erzählen, und sieht sich durch das Interview dazu aufgefordert hervorzuheben, was bei ihm anders und besonders ist.

Darüber hinaus scheint das Interview für ihn auch eine Bühne zu sein, die er für seine Kritik an der stationären Jugendhilfe nutzt. So präsentiert er seine Gedanken zu den unterschiedlichen Institutionen der stationären Jugendhilfe, distanziert sich kritisch von ihnen und stellt sie in ihren Zielen und Arbeitsweisen infrage. Hier unterstreicht auch die Inszenierung des Interviews in einem Luxushotel, dass die einfache Art zu leben, die er insbesondere in der Einrichtung auf dem Land als Lebensentwurf verordnet bekommen hatte und von der er später im Interview erzählt, nicht zu ihm passt. Die Inszenierung im Luxushotel kann bereits für sich genommen als Statement gegen die dominante Perspektive der stationären Kinder- und Jugendhilfe und auch des Forschungsprojektes auf ihre Adressat*innen gelesen werden. Der Rahmen führt auch dazu, das Machtgefälle zwischen Interviewerin und Biographen zu verringern; durch sein gentlemanhaftes Verhalten versucht er, sich im Geschlechterverhältnis zu mir als im Vergleich zu ihm ältere Wissenschaftlerin zu positionieren.

7.3 Konstruktion der Biographie – Übersicht Interviewverlauf

Das Interview mit Nazar Sautin dauert eine Stunde und 20 Minuten, wovon die Haupterzählung 45 Minuten lang ist. Die Haupterzählung wird kurz unterbrochen durch den Erzähler nach einer ersten Koda, was ihm sein Leben in der stationären Jugendhilfe gebracht habe. Hier drückt er seine Unsicherheit aus, seine Biographie

»spannend« zu erzählen, und er fragt die Interviewerin, was sie mit den *»Informationen«* (19), die sie von ihm bekomme, beabsichtige zu tun. Nach einem kurzen Dialog darüber und einer Bekräftigung der Interviewerin, dass sie seine Erzählung sehr spannend finde, fordert sie Nazar Sautin auf, weiterzuerzählen. Er führt daraufhin aus, was er noch erlebt hat und wie seine Biographie in der Jugendhilfe weiterging. Als er seine schulischen Zukunftspläne erläutert hat, schließt er mit einer positiven Bilanz seine Erzählung in einer zweiten Koda ab: *»eigentlich das wo habe erreichen wollen habe ich erreicht, (.) ///mmh (.) mmh/// und jetzt bin ich:: (.) meine Ferien am genießen (.) ///ja (.) mmh (.) @(.)@/// (.) so,«* (370-371). Dabei bringt er zum Ausdruck, dass er seine Biographie von einem Standpunkt aus konstruiert, von dem aus er positiv in die Zukunft blickt.

Die biographische Erzählung enthält zahlreiche beschreibende Teile und eigentheoretische reflektierende Elemente. Die Sprechweise von Nazar Sautin ist langsam und wirkt sehr bedacht. Er inszeniert seine Biographie aus einer äußeren Perspektive auf sich selbst zu einer Zeit, die schon lange vorbei zu sein scheint. Dabei geht er schwerpunktmäßig auf die letzten fünf Jahre ein, in denen offenbar viel passiert ist und er eine Entwicklung durchlaufen hat. Aus einer ›geläuterten‹ Position heraus betrachtet er vieles, was er getan hat, distanziert und kommentiert es kritisch. Dies ist bemerkenswert, da er ja zum Zeitpunkt des Interviews erst 18 Jahre alt ist, der Erzählduktus und die distanzierte Form der Betrachtung des eigenen Lebens allerdings an eine ältere Person erinnern. Dass er nur wenig über seine Emotionen und sein konkretes Erleben erzählt, verstärkt den distanzierten Eindruck.

Im Kern seiner biographischen Konstruktion steht damit seine Hilfebiographie, also die Darstellung, welche Bedeutung im biographischen Verlauf sein Leben in der stationären Jugendhilfe hat. So stellt er dar, wie es dazu kam, dass er in die stationäre Jugendhilfe ging, und welche Stationen und Entwicklungen sich dann dort ergaben. Seine Biographie vor seiner Migration in die Schweiz handelt er stark gerafft ab, ohne dabei in die Tiefe zu gehen. Dies ist auch mit dem Forschungsprojekt in Verbindung zu setzen, in dem er als Jugendlicher adressiert wird, der in der stationären Jugendhilfe gelebt hat. Eine weitere relevante Dimension für die Konstruktion seiner Biographie ist sein Anspruch, etwas *»Spezielles«* zu erzählen.

7.4 Feinanalyse der Anfangssequenz – Rahmungen Interviewsituation

Die folgende Analyse der Anfangssequenz des Interviews arbeitet die Rahmungen heraus, die hier interaktiv hergestellt werden. Die Anfangssequenz beinhaltet die Informationen vor dem Interview, die aufgezeichnet wurden, damit verbundene Aushandlungen, die Eingangsfrage sowie den Einstieg in die biographische Erzählung.

Vorgespräch und Aushandlung

I: () °So°; und haben Sie sonst irgendwelche Fragen an mich; (4)
N: Und wo soll ich beginnen; (1)
I: Das; das sage ich Ihnen noch (.) ja; (1)
N: Danke ()°, ((zum Servierpersonal)) (10)
I: Danke: ((zum Servierpersonal)) (4)
Servierpersonal: Zum Wohl (.)
I: Merci: (1) also wenn (.) für Sie jetzt in Ordnung ist mit der Aufzeichnung erst mal (.) nachher
N: Ist in Ordnung (0; 1-9)

In der Anfangssequenz des Interviews finden noch Vorgespräche und Aushandlungen über den Gegenstand des Interviews statt. Deutlich werden hier die Sprecher*innenpositionen und damit verbundene Rollen. Die Interviewerin steuert das Gespräch und orientiert sich hier an einem Ablauf von Punkten, die sie nacheinander anspricht. Dies zeigt sich in der Antwort auf die Rückfrage von Nazar Sautin nach dem Beginn und ihrem Verweis, dass das später konkretisiert wird. Damit wird etwas Regelhaftes in der Durchführung des Interviews sichtbar, was an manchen Punkten Offenheit lässt für die Relevanzsetzungen des Interviewten und an anderen Punkten aufgrund des Ablaufs auch eine Struktur und eine Reihenfolge definiert.

Seine Nachfrage, wo er beginnen soll, zeigt, dass für ihn offen ist, für welchen Teil seiner Lebensgeschichte sich die Interviewerin interessiert. Die Antwort der Interviewerin unterstreicht ihre Rolle als Organisatorin des Ablaufes des Interviews und als diejenige, welche die Aufforderung hierzu konkretisiert. Sie verweist dabei auf einen späteren Zeitpunkt, an dem der Punkt geklärt wird. Sie fährt fort mit der Klärung von Punkten, die aus ihrer Sicht noch zu besprechen sind, und mit der Frage, ob eine Aufzeichnung in Ordnung sei, was von Nazar Sautin bestätigt wird.

Es wird deutlich, dass die Interviewerin einen Ablauf des Gesprächs vor Augen hat und das Gespräch entlang dieses Plans führt. Der Interviewte hingegen hat noch offene Punkte und Fragen zum Ablauf, scheint aber bemüht darum, die Anliegen der Interviewerin zu erfüllen und akzeptiert ihre Rolle als Leiterin des Verfahrens.

Erzählimpuls

I: Gut; dann habe ich=s das mit dem Vertraulich-Werden gesagt und (.) dann: (.) würde ich sagen wir fangen einfach an, also wie ich gerade schon gesagt habe (.) ist der erste Teil so dass Sie mehr reden und ich mache mir nur ein paar Notizen dass ich nachher noch mal

> *nachfragen kann; ///mmh/// (.) genau; (.) und, (.) ich würde Sie jetzt bitten (.) also (.) mir ihre (.) ganze Lebensgeschichte zu erzählen, so wie so eins, (.) zum anderen kam, und alles (.) was passiert ist Ihre (.) alles was zu Ihnen gehört Ihre Geschichte: (1) fangen Sie ganz früh an, (.) und bis eben da (.) wo Sie heute hier (.) sitzen; (1) (10-16)*

Durch die vorige Sequenz in Kombination mit dieser entsteht der Eindruck, dass die Interviewerin eine Reihe von Punkten abhakt, die zur Führung des Interviews von ihr geplant wurden: Klärung offener Fragen, Zustimmung zur Aufnahme einholen und auf die Anonymisierung des Interviews eingehen, bevor sie den Erzählimpuls gibt. Die Sprecherinnenposition der Interviewerin ist also durch die Führung des Gesprächs nach einem Plan gekennzeichnet, der ihr auch eine gewisse Autorität verleiht. In der Formulierung wird deutlich, dass es ein »*Wir*« gibt, das beide im Interview verbindet, allerdings mit unterschiedlichen Rollen und Verantwortlichkeiten, die von der Interviewerin skizziert werden: Die Interviewerin stellt den Ablauf vor und definiert, was sie vom Interviewten erwartet; sie selbst kündigt für sich zunächst eine eher zurückgenommene Rolle an, in der sie nur schreibt sowie zuhört, und fordert den Interviewten auf zu erzählen.

Nach dem Abhaken von verschiedenen Punkten leitet die Interviewerin über zum Erzählimpuls. Mit der Formulierung »*alles, was zu Ihnen gehört*« werden stark die aktuelle Perspektive des Interviewten adressiert und Themen, die dazu gehören. Die zeitliche prozesshafte Dimension hingegen wird über die Bitte, früh zu beginnen und bis heute zu erzählen, zum Ausdruck gebracht.

Aushandlung Zeitpunkt des Beginns

> *N: Äh::m (.) f:: also (.) ich würde mal (.) mit dieser Zeit anfangen wo ich in die Schweiz gekommen bin; (.)*
> *I: Gerne auch schon vorher;*
> *N: Gerne schon vorher okay*
> *I: Gerne alles; (.) ja, (.) (17-21)*

Als Reaktion auf den Erzählimpuls folgt zunächst eine weitere Aushandlungsphase, ausgelöst durch die Ankündigung von Nazar Sautin, seine Erzählung mit seiner Migration in die Schweiz zu beginnen. Dies wird von der Interviewerin mit der Bitte zurückgewiesen, gerne auch auf die Zeit »*vorher*« einzugehen. Diese Aufforderung steht im Widerspruch dazu, dass die Aufforderung, »*früh*« zu beginnen, ja eine vage Bestimmung des Zeitpunktes ist, die dem Interviewten Gestaltungsspielraum überträgt. Die Offenheit des Erzählimpulses wird dadurch eingeschränkt und es wird klar, dass ein nicht gänzlich transparenter Erwartungshorizont der Interviewerin an die Erzählung besteht. Nazar Sautin geht darauf ein und stimmt der Intervention mit »*okay*« zu. Die Interviewerin baut den Horizont der vagen Er-

wartungen noch aus, indem sie sagt *»gerne alles«* – was einen totalitären Anspruch verdeutlicht, der so nicht erfüllt werden kann. Vielmehr wird durch diesen Anspruch eine Fiktion aufgerufen.

Bei der Sprecherinnenposition wird deutlich, dass die Interviewerin den Rahmen des Interviews strukturiert, eine Reihenfolge und unterschiedliche Rollen definiert. Gleichzeitig erscheint der Auftrag an den Interviewten offen, was zunächst einen spannungsreichen Rahmen beschreibt zwischen vermeintlich klaren Regeln und Offenheit sowie Gestaltungsraum. Nazar Sautin erscheint hier einerseits als jemand, der versucht, das Interview zu gestalten und Entscheidungen über Schwerpunktsetzungen zu treffen; andererseits zeigt sich auch sein Bemühen, den Anliegen der Interviewerin gerecht zu werden.

7.5 Biographie bis zur Jugendhilfe – Vom simplen Leben zum Anfang »meiner Heimgeschichte«

Erzählauftakt – »simples Leben« in Russland

> *Oh::::m (.) ich komme ursprünglich von Russland, (1) u:nd (.) dort hatte=m (.) hatte ich eigentlich (.) ein ganz simples Leben (.) ///mmh/// bin in die Schule gegangen (1) habe meine Hausaufgaben erledigt ///mmh/// und ///mmh/// (.) äh::m (.) ///mmh/// mit Kollegen, (.) Zeit verbracht also (2) dass (.) das ist eigentlich eine (.) schöne Kindheit gewesen, aber ähm (.) meiner Meinung nach (.) nicht wirklich etwas Spezielles; ///mmh/// (2) (1; 22-26)*

Nach der kurzen Aushandlungsphase, der den Startpunkt des Interviews betrifft, fängt Nazar Sautin an mit seiner Erzählung. Den Auftakt der Biographie bildet eine nationalstaatliche Verortung in Bezug darauf, wo er *»ursprünglich«* herkommt. Diese Positionierung als Migrationsanderer und die Bezugnahme auf den nationalen Kontext der Geburt in Russland können vor dem Hintergrund von Erfahrungen der Adressierung als Migrationsanderer in der Schweiz als Positionierung verstanden werden, die potenziell von der Interviewerin erwartet wird. Auf die Verortung der Kindheit außerhalb der Schweiz folgt eine Bewertung der Zeit dort als *»ganz simples Leben«*. Dies wird mit Beispielen illustriert, wie dem Schulbesuch als normalbiographischem Teil der Kindheit, dem Erledigen von Hausaufgaben und dem Verbringen der Freizeit mit Freund*innen. Diese Belegbeispiele untermauern wie kurze Filmszenen seine Aussage und können als Stilmittel verstanden werden, eine normale Kindheit darzustellen.

Auch die bilanzierende Aussage, dass es eigentlich eine schöne Kindheit gewesen sei, kann als Form der Normalisierung verstanden werden, da er hier in einem abstrakten, beschreibenden Modus Bilder einer schönen Kindheit aufruft und damit Normalität herstellt und für sich reklamiert. Gleichzeitig wird durch die

Formulierung *»eigentlich«* die Reichweite der Aussage etwas eingeschränkt, und es kann als Ankündigung verstanden werden, dass im weiteren biographischen Verlauf Veränderungen zu erwarten sind. Das Resümee der Sequenz, dass die schöne Kindheit *»nicht wirklich etwas Spezielles«* gewesen sei, knüpft an Vorstellungen einer normalen Kindheit an. Diese Form der Normalisierung und die damit verbundene Positionierung in einem Rahmen gesellschaftlich anerkannter Subjektpositionen können darauf hindeuten, dass er sich durch das Interview und die Ansprache als junger Erwachsener, der in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen ist, dazu aufgefordert fühlt, das zu erzählen, was bei ihm speziell oder besonders war, und er daher diesen Teil, den er als normal einschätzt, auch nicht weiter vertiefen will. Weiterhin kann es aber auch ein Hinweis darauf sein, dass er hier einen Aufbau der Geschichte konstruiert, bei dem er von der Normalität einer schönen Kindheit ausgehend im weiteren Verlauf erzählt, wie er in die stationäre Jugendhilfe gekommen ist.

Das Thema der Kindheit schließt er mit dieser Sequenz ab, und es ist zu erwarten, dass danach etwas Neues anfängt. Die kurze Abhandlung seiner Kindheit in Russland knüpft auch an seine Rückfrage an, ob er mit der Erzählung in der Schweiz beginnen solle. Trotz des Wunsches der Interviewerin, auch schon vorher zu beginnen, handelt er diesen Teil seiner Biographie nur kurz ab. Über die Familienkonstellation in seiner Kindheit in Russland, den Ort seines Aufwachsens oder die Zeit seines Lebens dort erzählt er nichts. Im Nachfrageteil bittet die Interviewerin nochmals, etwas mehr über die *»schöne Kindheit«* zu erzählen, und er ergänzt daraufhin noch ein paar Aspekte:

> *Die Stadt, (.) wo in der Nähe vom Schwarzen Meer ist (.) ähm:: hat irgendwie vierzig-, oder fünfzigtausend Einwohner ///mmh/// also ist (.) ist nicht wirklich ///ja/// groß ///ja/// (3) ich habe insgesamt etwa (1) zwanzig, (1) ja so etwa um die zwanzig Kollegen gehabt (.) ///mmh/// mit denen in ich ähm (1) mit denen habe ich meine (.) Freizeit verbracht ///mmh/// (.) aber äh:m (.) ich habe gar nicht so:: viel (.) Freizeit geha:bt (.) ///mmh/// vo:::n (.) wenn ich mich irre (.) von halb acht, (.) bis um (.) fünf, (.) bin ///mmh/// ich an der Schule gewesen ///mmh/// (.) und (.) ///mmh/// (.) ich habe viel Hausaufgaben gemacht, ///ja/// in Russland, (23; 383-389)*

In seiner Antwort beschreibt er sachorientiert und quantifizierend unterschiedliche Aspekte seiner Kindheit und orientiert sich dabei an lebenslaufrelevanten Bereichen. So geht er auf die Stadt ein, in der er gelebt hat, lokalisiert diese und benennt die Einwohner*innenzahl. Auch die quantitative Benennung der Kolleg*innen[3] wirkt sehr sachorientiert. So geht er zwar auf die gemeinsam verbrachte Frei-

3 Der Begriff der Kolleg*in wird in der Schweiz für Personen benutzt, die weniger sind als enge Freund*innen und mehr als flüchtige Bekannte. Nicht gemeint damit ist an dieser Stelle Arbeitskolleg*in.

zeit ein, nicht jedoch auf die emotionale Qualität der Beziehungen. Den Bereich der Freizeit bestimmt er noch genauer und schränkt diesen ein durch die Schule, die jeden Tag lange geht und mit vielen Hausaufgaben verbunden ist. Diese Spezifizierung scheint ihm relevant für die Interviewerin zu sein, damit diese den Kontext seines Aufwachsens in Russland verstehen kann. Dies verweist auf Erfahrungen, dass die Normalität, von der aus über Kindheit nachgedacht wird, geprägt wird durch das ›hegemoniale Hier in der Schweiz‹. Die Interviewerin scheint den hegemonialen Kontext zu repräsentieren und wird von ihm offensichtlich als eine Person wahrgenommen, die mit seiner Kindheit nur etwas anfangen kann, wenn sie entsprechende Erklärungen bekommt. Die Themenauswahl scheint auch orientiert zu sein an Normalitätsvorstellungen von Kindheit. Damit greift er den Teil der Frage auf, der sich auf die *»schöne Kindheit«* bezieht, und das, was er mit *»nichts Spezielles«* in der Haupterzählung angedeutet hat. Trotz seiner gerafften, beschreibenden Erzählweise vermittelt er durch die Quantifizierungen den Eindruck von Genauigkeit.

Konkrete Erfahrungen und Erzählungen zu seiner Kindheit oder seiner Familienkonstellation stehen hingegen weniger im Fokus seiner Geschichte. In Bezug auf seinen Vater konkretisiert er, dass dieser Pfarrer war und die Familie *»so eine (.) Pfarrerfamilie (.)«* (392).[4] Über die Beziehung seiner leiblichen Eltern erzählt er nichts. Interessant ist unter einer Genderperspektive, dass er über die Berufe der männlichen Protagonisten im Interview Auskunft gibt, vom Beruf und der Ausbildung oder dem Studium seiner Mutter jedoch nichts berichtet. Vielmehr scheint für ihn der väterliche Beruf das Familienleben zu prägen.

Seine Kindheit und den Kontext seines Aufwachsens in Russland beschreibt er auch im Nachfrageteil auf einer stark sachorientierten Ebene. Von seiner Familien- und Beziehungskonstellation in seiner Kindheit und frühen Jugend erzählt er nur wenig. Er bleibt also seinem Vorhaben aus der Aushandlungsphase des Interviews treu, den biographischen Teil in Russland nicht zu vertiefen, sondern den Schwerpunkt seiner Erzählung auf den Teil seiner Biographie in der Schweiz zu legen.

Seine Kindheit in Russland kann mit seiner Geburt Ende der 1990er-Jahre in der postsowjetischen Ära verortet und kontextualisiert werden. Durch den Umbruch des sozialistischen Systems und der damit verbundenen Wirtschaftskrise prägte Armut diese Zeit (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) 2003). So wird das Jahrzehnt nach dem Zusammenbrechen der Sowjetunion auch als die »wilden

4 Nazar Sautin nutzt hier selbstverständlich die Bezeichnung *»Pfarrerfamilie«* (392). Anzunehmen ist, dass sein Vater die orthodoxe Kirche repräsentierte. Religion hatte in der Folge der Umbrüche in der postsowjetischen Gesellschaft wieder an Relevanz zugenommen. Für eine genauere Kontextualisierung fehlen hier allerdings Informationen. So wäre es bspw. interessant, mit welchem beruflichen Hintergrund sein Vater die Position als Pfarrer einnahm und was er in Zeiten der Sowjetunion beruflich machte.

und stürmischen 1990er des postsowjetischen Russland« (Klein, o. S.) bezeichnet. Anzunehmen ist, dass beim Aufwachsen von Nazar Sautin diese politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und ideologischen Umbrüche eine Rolle spielten und dabei auch die krisenhaften Zustände prägend waren. Damit verbunden ist die These, dass in seiner Kindheit die allgegenwärtige Armut, der die Mehrheit der Bevölkerung ausgesetzt war, relevant war. Dies ist interessant vor dem Hintergrund seiner Inszenierung im Interview als Luxusliebhaber. Eventuell erzählt er aus diesem Grund nicht so viel über seine Kindheit, da sich in der Folge ein Bruch in seiner Inszenierung ergeben könnte. Zusammenfassend fällt auf, dass Nazar Sautin weder in der Haupterzählung noch im Nachfrageteil näher auf die Phase seiner Kindheit eingeht. In der Zweiteilung seiner Biographie thematisiert er den ersten Teil weitestgehend randständig, wodurch dieser in den Hintergrund gerät. In der Folge scheint der erste Teil seiner Biographie in Russland abgespalten von seinem Leben in der Schweiz.

Migration in die Schweiz und Beginn »mein anderer Teil vom Leben«

> *(2) m:::eine Mutter (.) hat äh::m (.) einen Mann kennengelernt, (.) er ist auch ein Russe, wohnt (.) jedoch seit (.) äh zwanzig, (.) oder äh: dreiundzwanzig Jahre bin ich mir nicht mehr sicher äh:: hier in der Schweiz, ///mmh/// (1) und (.) ähm (.) irgendwie, (.) zwei Jahre, (.) später ähm (.) sind sie verheiratet gewesen, ///mmh/// (.) und (.) wir sind eben (.) in die Schweiz gekommen; ///mmh/// (.) das ist (.) zweitausendundneun; (.) ///mmh/// März zweitausendundneun; (1) da:: ist (.) ähm (.) sagen wir mal mein (.) mein anderer Teil vo-vom Leben angefangen (.) (2; 26-36)*

Nach der kurzen Abhandlung seiner Kindheit kann diese Sequenz als Auftakt dazu verstanden werden, wie als Folge der Migration in die Schweiz sein »*anderer Teil vom Leben*« anfängt. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass dieser Teil seines Lebens für ihn mit Problemen verbunden ist und letztendlich zum Übergang in die stationäre Jugendhilfe führt. Dies steht damit auch im Kontrast zur Kindheit, die er als normal konstruiert. Sein Leben teilt er so in zwei Teile ein und grenzt die beiden Zeiten voneinander ab.

Als Ursache für die Migration führt Nazar Sautin die Heirat seiner Mutter mit einem neuen Mann an, der zu dem Zeitpunkt schon längere Zeit in der Schweiz lebt. Zum Ereignis der Hochzeit seiner Mutter wird eine Distanz sichtbar durch die unbestimmte Bezeichnung ihres Partners als »*einen Mann*« und die Darstellung der Hochzeit als überraschend: »*irgendwie, (.) zwei Jahre, (.) später [...] verheiratet gewesen*«. Wie zu diesem Zeitpunkt der Status der Beziehung seiner leiblichen Eltern ist, erzählt er nicht. Anzunehmen ist, dass eine Trennung seiner Eltern und damit verbunden auch das Ende der »*Pfarrerfamilie*« (392) im christlichen Umfeld ein hohes Maß an Konfliktpotenzial mit sich bringen, da dort Trennungen von Ehen nicht

vorgesehen sind. Er selbst wirkt in Bezug auf die neue Partnerschaft seiner Mutter nicht involviert und beschreibt die Vorgänge aus einer beobachtenden Position.

Zur näheren Beschreibung des Mannes ergänzt er, dass dieser über Migrationserfahrungen verfüge und ebenfalls aus Russland in die Schweiz migriert sei. Mit der Datierung dieser Einwanderung vor 20 oder 23 Jahren bemüht er sich um eine akkurate zeitliche Verortung, was ihm nur teilweise gelingt. In seiner Erzählung erscheinen genaue nummerische Bestimmungen relevant für die Strukturierung seiner Biographie. Nazar Sautin führt den neuen Mann seiner Mutter als »*Russe*« ein. Er nimmt damit eine Präzisierung anhand von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2002) vor. Diese Präzisierung könnte auch eine Bestimmung des Heiratsmusters der Mutter sein, um die Vermutung »›Ausländerin/Russin‹ heiratet einen ›Schweizer‹« und damit verbundene Vorurteile zurückzuweisen. Insgesamt ist die Art der Darstellung des neuen Mannes distanziert. Wie sich seine Mutter und ihr Partner kennengelernt haben, lässt er offen.

Die Migration der Familie, die sich in der Folge der Hochzeit der Mutter ergibt, ist in Nazar Sautins Darstellung ein fremdbestimmtes Ereignis. Er macht hier eine Differenz auf zwischen seinem eigenen Leben und dem Leben der anderen in der Familie: Als Personen und Gruppen werden in der Sequenz einmal er alleine sichtbar, dann seine Mutter und der neue Mann sowie ein »*Wir*«, welches aus Russland in die Schweiz migriert. Wer alles außer ihm und seiner Mutter zu dem »*Wir*« zählt, lässt er offen; bis hierher hat er noch nicht näher in seine familiären Verhältnisse eingeführt. Anzunehmen ist, dass seine sozialen und familiären Beziehungen durch die Migration in die Schweiz mit Brüchen verbunden sind. Weiterhin offen bleibt in Bezug auf seine Familie, ob und in welcher Form hier noch eine weitere sorgeberechtigte Person existiert. Zum Zeitpunkt der Migration ist er elf Jahre alt:

> *ich habe (1) mi:ch (.) ich habe mich anpassen müssen: (.) habe (.) neue Sprache lernen müssen, ///mmh/// (1) es ist auch nicht immer einfach gewesen (.) äh (.) mit dem Stiefvater zu wohnen, (.) und (.) eigentlich (.) das ist nachher der=äh der Grund gewesen (.) wo (.) ganz viele Probleme, ///mmh/// (.) angefangen haben (.) mmh:: (3) tja; (2; 32-36)*

Im Zusammenhang mit der Migration in die Schweiz führt er unterschiedliche Veränderungen an, die dann zu den »*Problemen*« und dem Beginn seines neuen Lebensabschnitts führen. Zuerst führt er als Erfahrung den Zwang an, sich »*anpassen*« zu müssen. Es bleibt unklar, ob diese Anpassungsleistung im Rahmen der neuen Familienkonstellation von ihm erbracht werden muss oder ob diese auf die hegemoniale Anforderung an ihn als Migrationsanderen bezogen ist, sich an die schweizerische Mehrheitsgesellschaft anzupassen. Für den Start der Probleme scheinen insbesondere die neue Familienkonstellation und die Tatsache, dass er »*mit dem Stiefvater*« wohnen muss, relevant zu sein. In der Art seiner distanzierten Darstellung des Ereignisses der Hochzeit seiner Mutter scheint für ihn die daraus resultierende neue Familienkonstellation herausfordernd, die aus dem »*Mann*« nun einen

»Stiefvater« macht. Es wird sichtbar, dass für ihn mit der Institution der Familie Veränderungen in seinem Leben verbunden sind, denen er machtvoll unterworfen und ausgesetzt ist. So stellt er die Entscheidung seiner Mutter als eine dar, die sie unabhängig von ihm getroffen hat, die für ihn aber große Folgen hat.

Die Erzählweise seiner Biographie bis hierher ist stark gerafft, beschreibend und mit eigentheoretischen Erklärungen versehen. Nachdem er die Kindheit noch in der Normalität verortet hat, verbindet er mit der Hochzeit seiner Mutter und der Migration in die Schweiz eine neue Lebensphase, die er umschreibt mit *»mein anderer Teil vom Leben«*. Damit verbunden ist eine Einteilung in einen Teil des Lebens in Russland, den er als nichts Besonderes konstruiert und mit dem Label einer glücklichen Kindheit versieht, und einen anderen Teil des Lebens in der Schweiz, der mit Problemen verbunden ist. Diese beiden Teile des Lebens erscheinen getrennt und markieren einen Übergang von einer Phase der Normalität zu einer Lebensphase mit Problemen.

Normalisierender Einschub – »Alles wirklich super gewesen«

> *tja; (2) etwa am (.) sieben oder acht Monate, (.) ist es eigentlich ganz super gewesen; (.) a::: wir sind mit der Familie (1) ähm (.) Ausflüge machen gegangen=also haben zusammen Zeit verbracht es ist (.) alles wirklich super gewesen (.) (3; 36-39)*

Hier relativiert er im Stil einer Hintergrundkonstruktion die Aussage, dass mit der Migration in die Schweiz und dem damit verbundenen Zusammenleben mit dem Stiefvater die Probleme angefangen haben. Er beschreibt wieder mit genauen zeitlichen Angaben, dass es für einen Zeitraum *»eigentlich ganz super gewesen«* sei. Wie bereits in der Beschreibung der schönen Kindheit schränkt er die positive Bewertung des Zeitraumes als *»super«* durch *»eigentlich«* ein, hebt aber durch den Abschluss *»alles wirklich super gewesen«* die Einschränkung wieder auf. Dies kann entweder darauf hindeuten, dass sich das Positive nur auf einen kurzen Zeitraum bezieht, oder darauf, dass er sich mit einem ambivalenten Gefühl an die Zeit erinnert, die er sowohl mit zahlreichen Problemen und Herausforderungen als auch schönen Aspekten assoziiert. Als Illustration oder Beleg der Aussage, dass es *»super«* war, bringt er Beispiele wie gemeinsame Ausflüge mit *»der Familie«*. Er konstruiert nun die neue Beziehungskonstellation in der Schweiz mit positiven Erfahrungen als Familie und schließt sich, im Unterschied zur vorigen Beschreibung, ein. Mit diesem positiven Bild verortet er die Familie zwar vor einem Horizont von Normalität, was allerdings durch die ambivalente Retrospektive und die abstrakt wirkenden Szenen der beschriebenen Ausflüge unkonkret erscheint. Durch die gesamte Rahmung deutet sich an, dass das Positive der neuen Familie mit Einschränkungen verbunden ist.

In der Gesamtkonstruktion der Biographie kann diese Hintergrundkonstruktion, die ja die Aussage einschränkt, dass in der Folge des Wechsels in die Schweiz die Probleme angefangen haben, auch als Strategie der Normalisierung gelesen werden. Damit wird der Problemfokus, den er zunächst mit dem *»neuen Teil vom Leben«* aufgeworfen hat, relativiert. Auch der Auftakt der Biographie, bei dem er ins Zentrum stellt, dass seine Kindheit schön war und es hier nichts *»Spezielles«* gab, kann als Form der Inanspruchnahme von Normalität verstanden werden. Subjektivierungstheoretisch verortet er sich damit als Subjekt in einem Rahmen von Normalität und beansprucht eine intelligible Subjektposition für sich. Dies kann als Strategie verstanden werden, sich trotz der Abweichungen aufgrund des Lebens in der stationären Jugendhilfe im Rahmen legitimer, also anerkannter Positionen zu verorten. In Bezug auf den Problemfokus, der hier zunächst anklingt, und auf die Tatsache, dass er hier den Weg in die stationäre Jugendhilfe beschreibt, wird die damit verbundene Abweichung normalisiert und relativiert. Gleichzeitig kann es auch als eine Erzählstrategie der Kontrastierung verstanden werden, da als Effekt die ›Probleme‹ dadurch umso größer erscheinen, je ›schöner‹ es vorher war.

Wiederaufgreifen individualisierender Problemfokus – »Da habe ich angefangen in der Familie Probleme zu machen«

> *(.) und nachher (.) habe ich mich (.) gleich nicht (.) wohlgefühlt; (.) ///mmh/// ich habe nicht (.) wollen, (.) dass irgendein fremder Mann, (.) mit meiner Mutter wohnt, (.) ///mmh/// dass er, (.) mit; (.) ja (.) dass er mit mir irgendetwas zu tun hat und (.) da habe ich:: (.) angefangen (.) in der Familie Probleme zu machen (.) mmh: (.) ich ha:be einen älteren Bruder, (.) drei Jahre älter, ///mmh/// (.) und (.) ich=habe eigentlich (.) immer noch (.) haben wir nicht wirk- ähm (.) gute Kontaktverhältnis (.) äh: (.) zwischen einander (1) dann i- hat=es wirklich eskaliert; ich habe (.) ich habe recht oft Stress gemacht, (.) und (.) es ist (.) leider noch (.) zu den Schlägereien gekommen (.) zwischen mir und dem Bruder (.) und das hat natürlich (.) meinen Stiefvater (.) völlig () (1) nicht (.) ähm:: (.) nicht gefallen; (.) und meiner Mutter natürlich (.) ähm: (5) (4; 39-48)*

Nach der Relativierung knüpft Nazar Sautin hier an den Faden der angekündigten Probleme an, die mit dem Wechsel in die Schweiz für ihn verbunden sind, und geht erstmals auf sein Empfinden ein. Er benennt, dass er sich dort *»gleich«* – also trotz der schönen Unternehmungen als Familie – nicht wohlgefühlt habe. Als Begründung dafür sieht er, dass sein Stiefvater, den er wieder distanziert als *»irgendein fremder Mann«* beschreibt, mit seiner Mutter zusammen sei und mit ihr wohne. Zeitgleich fängt er an, wie er es nennt, *»Probleme«* in der Familie *»zu machen«*. Durch diese zeitliche Einordnung bringt er auch indirekt sein als problematisch wahrgenommenes Verhalten mit der neuen Familienkonstellation in Verbindung.

Interessant im weiteren Verlauf der Sequenz ist vor diesem Hintergrund, dass er diesen Zusammenhang nicht mehr aufgreift, sondern vielmehr individualisierend eine Deutung von sich als Ursache des Problems anbietet. So gibt er die Perspektive seiner Mutter und seines Stiefvaters wieder, denen sein Verhalten *»natürlich«* nicht gefallen habe. Durch die Fokussierung auf die Perspektive der beiden erscheint hier insgesamt der Blick von außen, also von anderen, auf die problematische Situation dominant, in der er *»Stress macht«*. Er legitimiert deren Reaktion und rückt seine eigene Perspektive und seine Gründe, so zu handeln, in den Hintergrund. Die Beschreibung der Beziehung zu seinem Bruder, den er hier das erste Mal einführt, wirkt distanziert durch den bewertenden Blick auf die schlechte Qualität der Beziehung. In der Darstellung der Eskalation des Konfliktes und dem Zusatz, dass es *»leider«* auch zu körperlichen Auseinandersetzungen gekommen sei, werden eine Bewertung seiner Handlungen als falsch und ein Bedauern sichtbar. Die Formulierungen *»da habe ich:: (.) angefangen (.) in der Familie Probleme zu machen«* und *»ich habe recht oft Stress gemacht«* in Kombination mit Verhaltensweisen, die von ihm als *»Probleme«* und *»Stress«* gefasst werden, zeigen ihn als Akteur und treibende Kraft. Durch diese Darstellung in Verbindung mit Kommentierungen wie *»leider«* sowie dem darin liegenden Verständnis dafür, dass dies seinen Eltern *»natürlich«* nicht gefallen habe, überträgt er sich selbst individualisierend die Verantwortung und lässt die Familienkonstellation unberücksichtigt.

Weiterhin wird hier auch eine Inszenierung von Männlichkeit deutlich, bei der Nazar als männlicher Jugendlicher keinen anderen Mann als Partner seiner Mutter haben will. Die Mutter wird so von ihm als schwach und durch ihn zu beschützen konstruiert. Gleichzeitig scheint bei dieser Konstellation auch Eifersucht seinerseits auf den fremden Mann im Spiel zu sein, der mit seiner Mutter eine Liebesbeziehung pflegt. Obwohl er die Beziehungskonstellation als Familie bezeichnet, wird wieder deutlich, dass es seine Mutter ist, die mit einem Mann zusammen ist, mit dem er selbst nicht freiwillig in Beziehung steht. Damit scheint das, was er hier als Familie bezeichnet, für ihn eine brüchige Konstellation zu sein. Dies widerspricht dominanten Bildern von Familie, die durch emotionale Nähe, Bindung und gegenseitige Sorge gekennzeichnet sind.

Insgesamt zeigen sich in seiner Darstellung der Probleme zu Hause eine distanzierte und von außen auf sich selbst gerichtete Perspektive sowie eine Übernahme der individualisierenden Deutung, dass er Probleme gemacht habe. Dazu bringt er eine bedauernde Haltung zum Ausdruck. Es zeigen sich Widersprüchlichkeiten zwischen der Andeutung, dass er sich nicht wohlgefühlt habe in der neuen Familienkonstellation, und der individualisierenden Darstellungsweise, wie er angefangen habe, Probleme zu machen. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die individualisierende Deutung eine dominante Perspektive von außen auf die Situation ist, die von den Eltern kommt oder auch im Kontext der Jugendhilfe entstanden ist. Es wird hier eine Fokussierung auf die Ebene von unerwünschten Verhaltens-

weisen deutlich, die sich in körperlichen Auseinandersetzungen mit seinem Bruder zeigen. Diese werden als das Problem konstruiert, das es zu sanktionieren gilt. Die Ursachen, die seinem Verhalten potenziell zugrunde liegen, die Beziehungsdynamiken in der Familie oder auch die Überforderung, die mit dem Übergang in die Schweiz verbunden ist, werden dadurch unsichtbar gemacht und geraten aus dem Fokus seiner Selbstdeutung.

Entscheidung – Alleine zurück nach Russland oder »ruhige Atmosphäre in die Familie bringen«

> *und nachher ganz (.) plötzlich (2) hat meine Mutter gesagt, (.) sie steht vor einer Entscheidung; (1)* entweder, *(1) gehe ich zurück auf Russland, ///mmh/// (1) meine ganze Familie bleibt hier, (.) also; ich habe noch (.) eine Großmutter, ///mmh/// (.) äh: in Russland ich würde (.) äh: (.) ich würde bei ihr wohnen, (.) ///mmh/// oder, (.) ich würde mich verändern (.) und (.) wieder ähm (.) ruhige Atmosphäre in die Familie bringen; ///mmh/// (2) (5; 48-52)*

Zeitlich anschließend und für ihn offensichtlich überraschend, teilt ihm seine Mutter mit, dass sie vor einer Entscheidung stehe. Die Mutter offeriert hier zwei Varianten und markiert diese als Grundlage für die Entscheidung, vor der sie steht, die aber von ihm getroffen werden muss. Es ist denkbar, dass sie von ihrem neuen Mann vor diese Wahl gestellt wurde und dies an Nazar Sautin weiterkommuniziert. Die erste Variante ist, dass Nazar Sautin zurück nach Russland geht zu seiner Großmutter. In der Formulierung *»meine ganze Familie bleibt hier«* zeigt sich, dass dies mit einem Verlust für ihn verbunden wäre, und er bezeichnet die neue Familienkonstellation nun erstmals persönlich als *»meine«* Familie. Die zweite Variante ist, dass er sich ändert und in der Folge eine *»ruhige Atmosphäre in die Familie«* bringen solle. Dies schließt an die Deutung in der vorigen Sequenz an, in der er sich als verantwortlich für die Konflikte und Probleme in der Familie darstellt. Diese Wahl, vor die er von seiner Mutter gestellt wird, knüpft auch insofern an die bisherige Erzählung an, als hier von anderen Entscheidungen für ihn gefällt werden und er nur reagieren kann und als Akteur zurückgedrängt wird. Der Vorschlag zeigt aber auch, dass seine Mutter ihm viel Einfluss und Macht zuspricht, die Situation verändern zu können. Damit verbunden ist ein hoher Druck, sich entweder anzupassen oder zurück nach Russland zu gehen. Familie wird hier als ein Ort sichtbar, an dem andere, hier seine Eltern – vertreten durch seine Mutter –, Optionen entwickeln, die aus ihrer Sicht zur Lösung der Situation in der neuen Familie beitragen sollen. Nazar wird in den Prozess nicht einbezogen, sondern mit einer Auswahl von zwei Möglichkeiten konfrontiert, die weitreichende Folgen für seine Biographie haben können. Gleichzeitig wird ihm eine Entscheidung aufgebürdet, bei der sichtbar wird, dass seine Eltern für ihn als Kind nicht angemessen

Verantwortung übernehmen, sondern stattdessen ihm die gesamte Verantwortung für die Probleme in der neuen Familienkonstellation geben.

Übergang ins Heim – »Das ist der Anfang gewesen von meiner (.) @(.)@ Heimgeschichte«

> *die zwei Veränderungen:: (.) ///@mmh@/// haben mir nicht gepasst; ///mmh/// (.) ich habe (.) ich habe etwas selber machen wollen; (.) u::nd (.) nachher (.) bin ich zu meiner Lehrerin, (1) erzählen gegangen dass (.) dass ich mich (.) nicht mehr wohlfühle zu Hause; (.) ///mmh/// (1) sie hat (1) komischerweise (.) recht, schnell gehandelt, (.) ///mmh/// und zwar hat sie Kontakt aufgenommen mit äh:: (1) äh BERTA das ist ähm (.) Kinder(.)notaufnahmegruppe; ///mmh mmh/// (.) heißt das; ///mmh/// (1) ///mmh/// (1) so:: (.) in (.) zwei oder drei Wochen habe ich meine Sachen gepackt, und, (.) ///mmh/// ähm:: (.) bin dort hin; (.) ///mmh/// bin dort hingekommen; ///mmh/// (1) sagen wir mal (.) das ist der Anfang gewesen von meiner (.) @(.)@ Heimgeschichte; (.) ///mmh/// (6; 53-61)*

In dieser Sequenz, die letztendlich zum Übergang in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung führt, inszeniert er sich als Akteur, der sich um einen Ausweg aus der Situation bemüht. Er sucht sich Unterstützung bei seiner Lehrerin, da er mit den Optionen, vor die er von seiner Mutter gestellt wird, nicht zufrieden ist. Er unterstreicht, dass er sich selbst für sich einsetzen wollte, und beendet damit die bisherige Abhängigkeit von seiner Mutter, die letztendlich zur Migration in die Schweiz und der neuen Familienkonstellation geführt hat. In dieser Handlung drückt sich der Wunsch aus, seine Biographie unabhängig von seiner Familie in die Hand zu nehmen. Durch seine Aktivität kommt er letztendlich in eine Kindernotaufnahmegruppe.

Die Darstellung, wie er sich Hilfe bei der Lehrerin holt, wirkt distanziert zu der herausfordernden Situation, in der ihm droht, alleine zurück nach Russland zu müssen. Die Formulierung »*dass ich mich (.) nicht mehr wohlfühle zu Hause;*« deutet die problematische Situation nur vage an. Mit dem Begriff des Wohlfühlens knüpft er an die soziale Dimension von Familie an, und es zeigt sich darin, dass seine Familie für ihn als Kind zu der Zeit kein Schutzraum ist und er sich dadurch in seinem Wohlbefinden eingeschränkt fühlt. Diese Formulierung erscheint so vage und lässt viele Möglichkeiten offen, die hierfür ursächlich sein können. Durch diese Vagheit und die beschreibenden Formulierungen wahrt er die Distanz zu konkreten Vorfällen.

So wirkt seine Darstellung der krisenhaften Situation insgesamt distanziert. Seine Verwunderung, dass seine Lehrerin »*komischerweise*« sein Anliegen ernst nimmt und schnell handelt, wirkt verharmlosend angesichts der Situation. Vor dem Hintergrund der Drohung, alleine die Schweiz verlassen zu müssen, erscheint dieses schnelle Handeln durchaus angebracht, was durch seine Kommentierung

aber relativiert wird. Gleichzeitig kann das auch darauf hindeuten, dass das Handeln der Lehrerin für ihn nicht durchschaubar und er von den Konsequenzen überrascht war.

Als Effekt der beschreibenden Darstellungsform, wie er sich Hilfe holt, entsteht eine Distanzierung zu den Vorgängen. Seinen Übergang ins Heim konstruiert er dabei auffallend linear: Er informiert die Lehrerin, diese nimmt Kontakt mit einer Einrichtung auf, und innerhalb kurzer Zeit kann er seine Sachen packen und dorthin ziehen. Durch die distanzierte Darstellungsform und auch die Linearität zwischen dem Akt des Hilfeholens und des Hilfebeginns kann er die Geschichte erzählen, ohne eine Position der Stärke aufzugeben. Gleichzeitig wird die Lehrerin auch zur Verantwortlichen dafür, dass er ins Heim kommt, und er inszeniert sie als Protagonistin für das Einleiten seines Überganges in die stationäre Jugendhilfe. Andere Akteur*innen werden in Bezug auf den Übergang ins Heim nicht sichtbar und auch die Professionellen der Kindernotaufnahmegruppe bleiben unsichtbar. In Bezug auf die Interaktion zwischen Erzähler und Interviewerin zeigt sich hier, dass er selbstverständlich Kinder- und Jugendhilfevokabular nutzt und bspw. die Art der Institution – Kindernotaufnahmegruppe BERTA – nicht weiter ausführt. Hier besteht offensichtlich ein geteilter Hintergrund, der diese Sprechweisen und Insiderperspektiven in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe mit sich bringt bzw. es möglich macht, so zu sprechen, ohne weitere Ausführungen vorzunehmen.

Nazar Sautin resümiert diese Sequenz unter der Überschrift, dass das der Anfang seiner »*Heimgeschichte*« gewesen sei. Mit diesem Begriff deutet sich an, dass dies erst der Anfang von mehreren Stationen in der stationären Jugendhilfe ist. Durch die persönliche Aneignung mit dem Pronomen »*mein*« wirkt die Heimgeschichte sehr persönlich. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass er seine Geschichte bereits mehrfach erzählt und dies unter der Formel »*meine Heimgeschichte*« zusammengefasst hat. Trotz dieser persönlich wirkenden Ausdrucksweise in Bezug auf seine Heimgeschichte bleibt die Beschreibung des Übergangs völlig abstrakt und opak. Es scheint auch so, dass sich die damit verbundenen Vorgänge einer autobiographischen Reflexion entziehen und er nicht genau rekonstruieren kann, wie die Intervention der Lehrerin letztendlich die Hilfe ausgelöst hat. Dies mag darauf verweisen, dass er sich an den Vorgängen nicht beteiligt fühlte, sondern diese stärker durch institutionelle Logiken dominiert waren.

Resümee Biographie bis zur Jugendhilfe

In der biographischen Konstruktion der Kindheit und Jugend von Nazar Sautin steht im Zentrum, wie er in die stationäre Jugendhilfe kommt. Der Biograph spannt dabei einen Bogen von einer »*schönen*« Kindheit zu einer Zeit, in der die Probleme anfangen, in deren Folge er sich dann schließlich Hilfe holt und in die stationäre Jugendhilfe »*kommt*«. Der Konstruktionsmodus der Biographie besteht

also aus einer Zweiteilung seines Lebens. Der Schwerpunkt seiner Darstellung liegt auf dem zweiten Teil, der für ihn mit »*Problemen*« verbunden ist. Auf den ersten Teil seines Lebens, den er als »*schöne Kindheit [...], aber ähm (.) meiner Meinung nach (.) nicht wirklich etwas Spezielles;*« darstellt, geht er nur kurz ein. Dabei beansprucht er mit der Formel der schönen Kindheit Normalität für sich und kündigt gleichzeitig an, dass sich das im weiteren Verlauf verändert. Dadurch entsteht ein Kontrast zwischen beiden Teilen. Der zweite Teil seiner Biographie beginnt mit der Migration in die Schweiz. Er stellt dabei dar, dass ausgelöst durch die Hochzeit seiner Mutter und die Migration sein »*anderer Teil vom Leben*« beginne. Die Gesamtkomposition der Biographie ist eingeteilt in eine Phase ohne Probleme und eine Phase mit Problemen. Mit diesem Konstruktionsmodus der Teilung markiert er eine Trennung von beiden Teilen. Einerseits trennt er also auf diese Weise seine Kindheit in Russland von seinem Leben in der Schweiz ab. Andererseits stellt er so seine Heimgeschichte ins Zentrum, die in der Folge der aufkommenden familiären Probleme beginnt. Durch seine Darstellung werden die Probleme, die für ihn im Zusammenhang mit der neuen Familienkonstellation auftreten, noch verstärkt durch den Kontrast zu der Phase der Normalität zu Beginn seiner Geschichte.

Auffallend ist hier allerdings die Bestimmung von Bereichen in seiner Biographie, in denen er dominante Normalvorstellungen für sich beansprucht. Dadurch bestimmt er Zonen von Normalität in seiner Biographie bspw. durch die Hervorhebung seiner schönen Kindheit oder durch die Darstellung eines schönen Familienlebens ganz zu Beginn seiner Zeit in der Schweiz. Nazar Sautin stellt dabei Bezüge zu dominanten Bildern her und zeichnet mit kurzen beschreibenden Elementen verschiedene Spots, mit denen er diese Normalität für sich in Anspruch nimmt.

Die Darstellung seines Weges in die stationäre Jugendhilfe wirkt distanziert. Der Eindruck der Distanzierung entsteht durch einen Blick von außen auf sich selbst, den er in der Darstellung seiner Hilfebiographie einnimmt. Er nutzt dabei professionelle Deutungen seiner selbst zur Selbstbeschreibung. Damit rückt er zwar einerseits sein eigenes Erleben in den Hintergrund, verschafft seiner Erzählung über den professionellen Sprachjargon aber andererseits auch Legitimität. Dieser Sprachjargon kann insbesondere im Kontext des Interviews mit einer Forscherin, die sich für Care Leaver interessiert, als Strategie verstanden werden, auf eine erwünschte und gleichzeitig auch anerkannte Art die eigene Biographie darzustellen.

Weiterhin wird deutlich, dass sich der Biograph den Entscheidungen ausgesetzt fühlt, die seine Mutter fällt. Dies führt dazu, dass er in einen krisenhaften Zustand gerät und sich eine Verlaufskurve andeutet. Er durchbricht das Muster der Verlaufskurve für einen Moment, als er sich bei seiner Lehrerin Hilfe holt. Gleichzeitig übernimmt aber die Lehrerin die Einleitung des Hilfeprozesses, sodass der Übergang in die stationäre Jugendhilfe von ihm ebenfalls als fremdbestimmt erlebt

wird. Damit setzen sich das Gefühl der Abhängigkeit und auch die Erfahrung fort, dass andere über seine Biographie bestimmen.

Von der Erzählweise her dominiert eine geraffte und beschreibende Form der Erzählung. Seine Darstellung des Übergangs in die stationäre Jugendhilfe wirkt dabei linear und gleichzeitig oberflächlich. Die Oberflächlichkeit steht in Verbindung mit seiner Inszenierung, bei der er es als unkompliziert darstellt, in die Jugendhilfe zu kommen. Dennoch ändert sich bei der Darstellung des Übergangs in die stationäre Jugendhilfe die Erzählweise; hier nutzt er auch erzählende Elemente und verlässt kurzzeitig den stark gerafften Darstellungsstil. So stellt der Biograph z. B. den Kontakt mit seiner Lehrerin dialogisch dar, was den Eindruck erweckt, nahe bei der Situation dabei zu sein. Einerseits inszeniert er sich als Akteur, was das Einleiten der Hilfe anbelangt, andererseits wird hier auch ein Verlaufskurvenpotenzial sichtbar, weil die eingeleitete Unterstützung eher fremdbestimmt wirkt. Durch die Form der Darstellung entsteht eine Distanz zwischen dem Erzähler und den erzählten Ereignissen. Dies kann auch darauf hindeuten, dass Nazar Sautin seine Erfahrungen im Übergang in die stationäre Jugendhilfe nicht biographisch einordnen kann und es daher auch nicht leicht für ihn ist, darüber zu erzählen. In seiner Darstellung wird deutlich, dass er individualisierend Verantwortung für Probleme in der Familienkonstellation übernimmt, indem er sich selbst und seine eigenen Verhaltensweisen als problematisch bezeichnet und damit die Problemzuschreibungen von außen übernimmt.

7.6 Biographie in der Jugendhilfe – »Sie haben wirklich mein Leben konstruiert«

Beginn der Hilfe – »Diese drei Monate sind (.) auch eigentlich nichts Spezielles gewesen«

> *(3) in (.) dieser Gruppe (.) wenn ich mich nicht irre (.) kann man (.) drei Monate maximal bleiben; (.) ///mmh/// nachher ///mmh mmh/// muss man für eine weitere Lösung schauen; ///mmh/// (2) diese::: diese drei Monate sind (.) auch eigentlich nichts Spezielles gewesen; (.) ich habe dort ein Zimmer gehabt, (.) ///mmh/// ich habe (.) neue Kollegen gefunden ///mmh/// wo auch dort gewesen sind (.) aber ich bin auch (.) in Schule, (.) ///mmh/// also ähm; (.) ich habe nichts (1) nichts Spezielles unternommen; (2) nach diesen (.) nach diesen drei Monaten, (1) hat (4) die Situation in der Schu::le; irgendwie nachgelassen; (.) ich habe (.) wenig Motivation geha:bt (.) ///mmh/// mich (.) ///mmh/// weiterzubilde:n (2) so (.) komische Sachen wie ähm::: (2) ja einfach so Sachen die mehr, (.) mit der Straße zu tun haben ///mmh/// ähm:: (.) ich habe da wirklich mehr Interesse bekommen und ähm (.) bin schlussendlich (.) sagen wir mal mit den falschen Leuten äh:::: rumgehangen; ///mmh/// (2) (7; 61-71)*

In dieser Sequenz konkretisiert Nazar Sautin seine Erfahrungen in der Kindernotaufnahmegruppe im Modus der Beschreibung und thematisiert die Veränderungen, die mit dem Übergang dorthin für ihn verbunden sind. Zunächst beschreibt er das Setting und die Rahmenbedingungen der Kindernotaufnahmegruppe und rahmt das Gruppensetting durch die institutionelle Grenze der Aufenthaltsdauer sowie die institutionelle Sprechweise, dass danach eine weitere »*Lösung*« gesucht werden müsse. In der unbestimmten Formulierung »*man*« drückt sich die Regelhaftigkeit der Praxis aus. In dieser Eröffnung der Beschreibung wird eine Expertise des Biographen über die Logiken unterschiedlicher Institutionen der Jugendhilfe sichtbar. Weiterhin zeigt sich darin auch die Notwendigkeit, den Einrichtungstyp und die Rahmenbedingungen näher zu bestimmen, da ansonsten nicht verstehbar ist, was genau mit der Hilfe verbunden ist. Die Fokussierung auf die Rahmenbedingungen kann gleichzeitig auch als eine Bezugnahme auf den Kontext des Interviews und die Interviewerin gelesen werden, die sich für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe interessiert. Zuletzt verweist die Bezugnahme auf die maximale Dauer des Aufenthaltes in der Einrichtung darauf, dass diese institutionelle Logik und die begrenzte Dauer des Aufenthaltes für Nazar Sautin relevant sind, da er danach wieder einen neuen Ort suchen muss, an dem er leben kann.

Sein Resümee der Zeit ist, dass »*diese::: diese drei Monate […] (.) auch eigentlich nichts Spezielles gewesen*« sind. Er fügt beispielhaft unterschiedliche Dimensionen der Zeit im Heim an, die die Normalität seines Aufenthaltes und seiner Tätigkeiten dort zum Ausdruck bringen: vom Wohnen über die soziale Dimension mit den anderen Jugendlichen bis hin zu seinem Schulbesuch. Indem er seine Anfangszeit im Heim als gewöhnlich inszeniert, entdramatisiert er diese. Er vertieft die Aspekte nicht weiter, und es wirkt so, als ob es für ihn aus erzählerischer Sicht nichts Besonderes darüber zu berichten gebe. Insgesamt geht Nazar Sautin nicht weiter auf die Ebene von konkreten Erfahrungen oder Emotionen ein, und die Beschreibungen des Übergangs in die stationäre Jugendhilfe und der Anfangszeit dort wirken distanziert. Auch greift er mit der Formulierung »*nichts Spezielles*« seine Ausführungen zu seiner Kindheit in Russland auf, und es scheint so, dass sein Schwerpunkt in der Darstellung eher in der Vertiefung von besonderen und außergewöhnlichen Teilen seiner Biographie liegt und er andere Teile nicht weiter vertieft.

Nach drei Monaten, also dem Ende des Aufenthaltes in der Einrichtung, ergeben sich Veränderungen, und es hat »*die Situation in der Schu::le; irgendwie nachgelassen;*«. Diese Veränderung, die wahrscheinlich mit einer als schlechter bewerteten schulischen Performance verbunden ist, bricht sich mit seiner Hervorhebung von Normalität in Bezug auf die Zeit in der Wohngruppe. Die Schilderung des schulischen Nachlassens erscheint, obwohl er es im nächsten Abschnitt konkret auf sich und seine Motivation bezieht, distanziert und unspezifisch gehalten. Er stellt sich hier nicht als Akteur oder Schüler dar, der sich im System der Schule verändert, sondern es geschieht etwas mit ihm. Als Begründung führt er »*wenig Motivation*

[...] mich (.) ///mmh/// weiterzubilde:n« an. Dies zeigt ein Verständnis von Bildung als Selbstbildung und knüpft damit auch an neoliberale Anforderungen an Subjekte an, sich selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Humankapitals einzusetzen.

Die weitere Begründung für sein schulisches Nachlassen aufgrund »*komischer Sachen*« wirkt ebenfalls distanzierend. Darin drückt sich eine Wertung der Tätigkeiten oder Dinge als nicht gut aus, und es scheint mittlerweile aus der Distanz heraus für ihn selbst nicht mehr nachvollziehbar zu sein. Später im Interview in einer anderen Sequenz konkretisiert er, dass seine Interessen zu der Zeit »*illegal*« (292) waren. Er nimmt hier Bezug zu dominanten Diskursen und gesellschaftlichen Ordnungen, die auch in der Jugendhilfe relevant sind und die zwischen legalen und illegalen Tätigkeiten unterscheiden, und bewertet die illegalen Handlungen negativ. Die gesellschaftliche Ordnung zur Unterscheidung von legalen und illegalen Handlungen wird durch die diskursive Ordnung von Gesetzen gerahmt, die entsprechende Handlungen mit Sanktionen versehen. Vor diesem Hintergrund und auch im Zusammenhang mit der Gesamtinszenierung im Interview, in der er sich als jemand darstellt, der es geschafft hat, sich von diesen »*Dingen wo nicht richtig sind*« zu distanzieren, scheint es nicht leicht für ihn, über diese Zeit und seine damaligen Tätigkeiten zu sprechen. Vielmehr erweckt er den Eindruck, nach geeigneten Begriffen zu suchen.

Die Formulierung »*falsche Leute*« erinnert an das Sprechen von Pädagog*innen oder Erwachsenen, die über ihn reden und die falschen Kontakte als Ursache für seine schlechtere schulische Performance sehen. Er stellt die Schule, die er mit der Aufgabe der Selbstbildung näher beschreibt, als Gegenhorizont zu seinen illegalen Interessen auf der Straße dar und konstruiert auf diese Art zwei konträre Lebenswelten. In der Folge wird er zwar einerseits als Akteur sichtbar, weil für ihn von den Tätigkeiten auf der Straße ein Reiz ausgeht. Andererseits bringt er aber auch in seinen Argumentationen zum Ausdruck, dass er beeinflusst wurde von einem Umfeld, dem er sich nur schwer entziehen konnte und das er mittlerweile als falsch bewertet.

In dieser Passage zeigt sich ein normativer Horizont, in dem er sich selbst zu diesem Teil seiner Geschichte kritisch ins Verhältnis setzt. Dabei ist seine kritische, argumentative Distanzierung widersprüchlich zu seinem Handlungspotenzial, das sich in dieser Passage in Bezug auf die »*Straße*« und die dortigen Praxen zeigt. Dieses Potenzial scheint der Biograph im Interview aus seiner aktuellen Perspektive heraus mit negativen Bewertungen zu überdecken. Durch seine Darstellung wird er zu einem Menschen, der sich den Verführungen der Straße nicht widersetzen kann. Ob er ein »*Mitläufer*« (89) war, stellt er in der nächsten Sequenz fragend in den Raum.

Zusammengefasst können die Formulierungen, die er wählt, wie »*in der Schule nachgelassen*«, »*komische Sachen*«, »*wenig Motivation mich weiterzubilden*«, »*Sachen,*

die mit der Straße zu tun haben« oder *»mit den falschen Leuten rumgehangen«*, als Erklärungsmodelle aus aktueller Perspektive verstanden werden, mit denen er sich kritisch von sich in dieser Zeit distanziert. Potenziell verweisen die Erklärungsmodelle auch auf Perspektiven, die in pädagogischen oder therapeutischen Settings dominant sind und die möglicherweise durch den Interviewrahmen aufgerufen werden. Es wird darin eine normative Orientierung sichtbar, die seine Interessen und Tätigkeiten zu der Zeit als falsch oder abweichend markiert. Sein Reden über die Zeit bleibt insgesamt unbestimmt und die abstrakten Formulierungen lassen Interpretationsspielraum offen.

Wechsel in ein »richtiges Heim«

> *das, hat dazu geführt dass i::ch äh (1) einfach in ein richtiges Heim gekommen bin; (.) ///mmh/// ah:: (1) Schulheim A; (.) ///mmh/// heißt das; (.) ich glaube es (.) existiert nicht mehr; (.) ///@(.)@, mmh/// (.) ähm:: (.) dort habe ich (.) v:::ierzehn, oder fünfzehn (1) ich glaube vierzehn Monate (.) bin ich dort gewesen; (.) die schlimm ist; (.) äh (.) diese Zeit ist wirklich schlimm; (1) gewesen für mich; (.) es:: (.) ist streng, (.) ///mmh/// man hat (.) wirklich=äh::m (.) irgendwie zwei- oder dreimal pro Woche raus können, (.) ///mmh/// ähm; (.) und zwar, (.) irgendwie ///mmh/// (.) für vier oder fünf Stunden, ///mmh mmh/// (2) (8.1; 72-78)*

Hier geht Nazar Sautin beschreibend auf den Übergang in eine andere stationäre Einrichtung ein. Die Art der Darstellung verweist auf ein institutionelles Ablaufmuster, und so scheint die Entscheidung, die seinen nächsten Wohnort betrifft, erneut von anderen getroffen zu werden. Damit setzt sich hier die Abhängigkeit von anderen fort durch die Institution der Jugendhilfe, die mit ihren Logiken, wie maximale Aufenthaltsdauer oder Konsequenzen aus schulischen Problemen, Platzierungsentscheidungen vornimmt.

Ausgelöst durch seine Interessen, die er im öffentlichen Raum auf der Straße lokalisiert (*»komische Sachen«*), und sein schulisches Nachlassen kommt er nun in ein Schulheim. Es scheint durch, dass er sich hierbei nicht als Akteur erlebt, sondern dass andere aufgrund von Umständen, die sich seiner Handlungsmacht entziehen, die Steuerung der Heimplatzierung übernehmen. Der Ablauf bekommt so etwas Mechanisches, da die Personen nicht sichtbar werden, die hinter den Entscheidungen stehen. In der Folge der Unsichtbarkeit der Menschen, die die Entscheidungen fällen, werden die Prozesse als quasi natürlich dargestellt. In der Formulierung *»es hat dazu geführt«* drückt sich eine Kausalität aus, und der Vorgang bekommt damit einen Automatismus zugeschrieben. Er selbst kommt darin nicht vor, sondern er beschreibt abstrakt die Vorgänge. Diese Art der Darstellung hat den Effekt, dass er von seiner Heimplatzierung erzählen kann, ohne über sein Erleben und seine Gefühle zu berichten. So erfolgt durch die Abstraktion und Dominanz

der institutionellen Perspektive in der Darstellung eine Distanzierung von der eigenen Perspektive.

Die Beschreibung der neuen Einrichtung wird strukturiert durch den genauen zeitlichen Horizont des Aufenthaltes dort und gerahmt durch seine Evaluation der Zeit, die er als *»wirklich schlimm«* charakterisiert. Dies setzt er in Verbindung mit dem pädagogischen Stil dort, den er als *»streng«* klassifiziert. Die genauen Zeitangaben mit Monaten deuten darauf hin, dass jeder einzelne Monat ins Gewicht fiel, weil die Zeit dort für ihn nicht gut war. Weiterhin scheint er seine Heimgeschichte schon mehrfach erzählt und einen Überblick über die verschiedenen Stationen und zeitlichen Abläufe zu haben. Die Bewertung des Angebots als *»streng«* hat auch mit der Verfügung über seine Zeit zu tun: Er darf die Einrichtung nur zweimal pro Woche verlassen, was er mit *»raus können«* beschreibt. Dies verweist auf ein Erleben der Einrichtung als geschlossen und außerhalb eines Lebens in Normalität. Darin drückt sich auch eine Trennung von Sphären aus: die Einrichtung als ein Bereich und das Leben draußen als anderer Bereich.

Anfängliche Distanzierung von Anrufungen an Adressat*innen von stationären Einrichtungen – »Minderjährige (.) Drogensüchtige (.) ähm:: Leute mit Aggressionsproblem::e (.) ja, jedenfalls so so in dem Stil«

> *(2) diese Leute wo::: (.) dort auch gewohnt haben haben nicht wirklich einen guten Einfluss auch nicht gehabt auch mi:ch also es si::nd (.) irgendwie (1) minderjährige (.) Drogensüchtige (.) ähm:: Leute mit Aggressionsproblem::e (.) ja, jedenfalls so so in dem Stil sind es Leute gewesen; (1) ich habe, (.) ich habe für mich nicht glauben können dass ich auch zu denen gehöre (.) ///mmh/// aber ja, (.) äh::m (.) ich habe den (.) Sozis, (.) so///@(2)@/// @so nennen wir die Sozialpädagogen@ (.) ich habe ihnen zeigen müssen dass ich ähm:: (1) gleich, (.) noch auf dem richtigen Weg bin, (1) dass ich ähm (1) nicht irgendwie: (.) möchte (.) zu den Kriminellen gehören (.) ///mmh/// (1) und am Anfang, (1) so (.) die die ersten drei, (.) dreieinhalb Monate habe ich mir wirklich Mühe gegeben, alle sind ähm (1) bisschen begeistert gewesen vielleicht, (.) warum dass ähm:::: (.) warum dass ich zu ihnen gelandet bin; (.) ///mmh/// (1) (8.2; 78-94)*

Hier wechselt er zur sozialen Dimension im Heim und daraus resultierenden Anforderungen an ihn. Er unterscheidet als soziale Gruppen am Ort der stationären Jugendhilfe einerseits die Gruppe der Jugendlichen und andererseits die der Sozialpädagog*innen. Zunächst beschreibt er anhand von Begriffen der Zielgruppenkonstruktionen aus der Jugendhilfe die Jugendlichen, die mit ihm wohnen und die keinen *»guten Einfluss«* (142) auf ihn haben. Er zitiert die Kategorisierungen *»minderjährige Drogensüchtige«* sowie *»Leute mit Aggressionsproblemen«* und führt diese exemplarisch an mit dem Hinweis, dass es Jugendliche *»in dem Stil«* gewesen seien. Wie auch in anderen Fällen (bspw. Elif Yıldız Kap. 5.6 oder im Fallvergleich Kap. 8.1)

zeigt sich, dass mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe eine Auseinandersetzung mit den dort hervorgebrachten Kategorisierungen verbunden ist. Die von Nazar zitierten Kategorisierungen verweisen auf eine Perspektive, die bestimmte Verhaltensweisen von Jugendlichen als abweichend markiert. Als Klammer für die Zielgruppe wählt er die Bezeichnung »*Kriminelle*«. Es werden also diskursive Ordnungen entlang der Zielgruppen- und Problemkonstruktionen relevant, mit denen Adressierungen an die Jugendlichen im Heim einhergehen. Dabei bringen die Zielgruppenkonstruktionen der Kinder- und Jugendhilfe Subjektpositionierungen hervor, die als abweichend markiert sind.

Für Nazar Sautin werden vor dem Hintergrund dieser Ordnung die anderen Jugendlichen zunächst zu dem, was durch die Kategorisierungen hervorgebracht wird, und sie verkörpern für ihn »*Kriminelle*«. In Bezug auf seine Selbstpositionierung beschreibt er eine Auseinandersetzung, ob die Kategorisierungen und damit verbundene Adressierungen eine passende Bezeichnung für ihn darstellen. Seine erste Reaktion ist Widerstand, und er versucht durch seine Handlungen davon zu überzeugen, dass er kein derartiges Subjekt ist. In seinem Widerstand und seiner Distanzierung davon entwickelt er die Strategie, den Sozialpädagog*innen zu beweisen, dass er nicht kriminell und »*noch auf dem richtigen Weg*« sei. Diese Metapher bringt auch auf den Punkt, dass sich die Jugendlichen im Heim auf einem Weg befinden, der aus einer dominanten gesellschaftlichen Perspektive als falsch bewertet wird.

Insgesamt konstruiert er die stationäre Jugendhilfe hier als einen Ort, der Kategorisierungen hervorbringt, die für die, die als Adressat*innen an diesem Ort leben, subjektivierend sind. Die Adressat*innen werden dabei als Subjekte adressiert, die nicht der Normalität entsprechen und abweichend sind. Professionelle haben dabei die Aufgabe und die Macht zu bewerten, ob die Jugendlichen Subjekte »*in dem Stil sind*« oder ob sie vielleicht doch der Normalität entsprechen und damit auch dieser Ort der Jugendhilfe für sie ungeeignet ist.

Der anfängliche Widerstand gegenüber den anderen Jugendlichen und den mit ihnen verbundenen Kategorisierungen verändert sich aber im Prozess für Nazar Sautin:

> *und nachher hat das angefangen (1) vielleicht, (.) vielleicht bin ich wirk- äh: (.) ein Mitläufer gewesen dann; (1) ich habe angefangen (1) mit diesen Leuten, (1) mit diesen Bewohnern, ähm (.) rumzuhängen also mit ihnen Zeit ///mmh/// zu verbringen: (.) äh::m (.) sie haben nicht wirklich (.) gute Ideen gehabt (.) ///mmh/// @(.)@ (2) ich habe (.) ich habe dann angefangen zu rauchen, (.) ///mmh/// (.) u:nd (4) tja; (2) muss mich noch (.) erinnern (.) es es es ist lang her (.) es ist wirklich lange her (längeres Ausatmen) (1) (8.2; 88-94)*

Hier beschreibt er nun distanziert, dass »*das angefangen hat*«, was ihn zunächst unbeteiligt daran wirken lässt und gleichzeitig eine Veränderung ankündigt. Er kon-

kretisiert dann, dass er angefangen habe, mit den anderen »*Bewohnern*« im Heim Zeit zu verbringen. Daran anknüpfend stellt er fragend die Interpretation seiner Rolle mit der Figur des Mitläufers in den Raum. Diese Deutung von sich selbst als Mitläufer ist potenziell auch das Ergebnis einer pädagogischen Bearbeitung seiner Hilfegeschichte und erscheint distanziert. Auch hier bricht sich diese eigentheoretische Erklärung von sich selbst als passivem Mitläufer damit, dass er als Akteur sichtbar wird in Bezug auf die gemeinsamen Treffen: »*ich habe angefangen (1) mit diesen Leuten, (1) mit diesen Bewohnern, ähm (.) rumzuhängen also mit ihnen Zeit ///mmh/// zu verbringen: (.)*«. Die anfängliche starke Distanzierung von den anderen Peers und den im Heim hervorgebrachten Adressierungen gibt er damit auf. In dieser Formulierung scheint seine eigene Perspektive stärker durch, was sich aber sogleich wieder bricht mit der Kommentierung, dass die anderen »*nicht wirklich gute Ideen gehabt*« haben. Dies scheint wiederum wie eine nachträglich erarbeitete Deutung der Situation und eine negative Bewertung der Gruppe. Deutlich wird neben der negativen Bewertung der Ideen und Tätigkeiten der Gruppe auch, dass er sich und sein Interesse an ihnen unsichtbar macht. Die anderen werden als Gruppe konstruiert, die sich abweichend von gesellschaftlichen Normen verhält und ihn beeinflusst.

Er stellt sich hier als jemand dar, der von anderen beeinflussbar ist und etwas hilflos dem ausgesetzt ist, was in der Gruppe praktiziert wird. Exemplarisch für den schlechten Einfluss der anderen benennt er, dass er angefangen habe zu rauchen. Anzunehmen ist, dass noch andere Praktiken der Gruppe bestehen, welche er aber im Interview nicht weiter ausführen will. Dies verdeutlicht, dass für ihn mit dem Kontext des Interviews offensichtlich ein normativer Rahmen verbunden ist, der es ihm erschwert, über Aspekte seines Lebens zu sprechen, die vor diesem Hintergrund als abweichend markiert werden.

Fokussierung in der Schule auf Tagesstruktur und Disziplin – »Habe ich (.) natürlich müssen (1) auch mitmachen, (1) ihr (.) Spiel mitspielen«

> *(1) da::s Schulheim A hat äh: (.) Privatschule (.) ///mmh/// gehabt; (.) ///mmh/// (1) diese habe ich natürlich besucht i- ich habe sie besuchen müssen (1) ähm:: (.) ich kann nicht sagen dass es wirklich irgendeine (.) spezielle Schule gewesen ist; ///mmh/// man hat, ///mmh/// (1) man hat ähm:: (.) Jugendlichen (.) einfach irgendwas (.) ///mmh/// gegeben (.) irgendeine Tagesstruktur (.) ///mmh/// damit sie:: (1) ja, (.) was soll man, (.) erledigen, (.) ///mmh mmh/// (4) habe ich (.) natürlich müssen (1) auch mitmachen, (1) ihr (.) Spiel mitspielen, (1) (9; 94-102)*

Verbunden mit dem Aufenthalt in der Einrichtung ist eine Schule, die er hier als »*Privatschule*« bezeichnet, was darauf verweist, dass die Schule nicht als Regelschule von ihm wahrgenommen wird. Vielmehr markiert er, dass er sich der Art der Tagesstrukturierung durch die Einrichtung und der damit verbundenen Schule un-

terwerfen und die dort definierten Regeln erfüllen muss. Er analysiert die Art, in der das Schulheim betrieben wird, als ein Spiel, bei dem von den Vertreter*innen der Institution die Regeln definiert werden. Als Lerneffekte dieser institutionellen Erfahrung formuliert er die Fähigkeit, durchschauen zu können, welches Spiel gespielt wird, und ein Bestreben, zumindest auf einer oberflächlichen Ebene den institutionellen Erwartungen zu entsprechen. Gleichzeitig drückt sich aber auch in seiner Formulierung ein Zwang aus, der durch die Institution aufgebaut wird und der auch eine Unterwerfung unter die institutionellen Regelungen erwartet.

Im weiteren Verlauf geht er auf die Peer-Ebene dort ein:

> *(2) ich habe dort, (.) zwei gute Kollegen gefunden, (.) ich bin:=äh (1) viel mit ihnen (1) draußen gewesen habe mit ihnen viel Zeit verbracht (.) u:nd (2) einen von denen (.) ist jetzt tot; (.) ///mmh/// der andere (.) besucht Privatgymnasium, ///mmh/// also hat (.) aus seinem Leben irgendetwas (.) machen können, (2) wir sind zu dritt nachher rausgeschmissen worden (.) ///mmh/// aus dem Schulhaus A (.) ///mmh/// (.) (9; 108-112)*

Offensichtlich gibt er die anfängliche Distanzierung von den anderen Jugendlichen im Schulheim auf, entwickelt mit zwei Jugendlichen ein freundschaftliches Verhältnis und verbringt Zeit mit ihnen. Mit einem Sprung in die aktuelle Zeit kommentiert er, was aus den beiden Kollegen geworden ist. Die weiteren Lebenswege seiner Freunde wirken wie Gegensätze: Der eine »*ist jetzt tot*« und der andere besucht aktuell ein »*Privatgymnasium*«, was von ihm auch positiv bewertet wird. Die positive Bewertung drückt sich in der normativen Orientierung aus, dass er »*aus seinem Leben irgendetwas (.) machen*« konnte. An was der eine gestorben ist, erzählt er nicht. Es scheint aber indirekt eine Konsequenz aus der Art zu leben zu sein, die die drei Freunde zu der Zeit geführt haben. Offen bleibt, welche emotionalen Folgen der Tod des Freundes für ihn hat. In der qualifizierenden positiven Bewertung des schulischen Erfolges, die neben dem Tod als Gegenhorizont möglicher Lebenswege nach dem Schulheim deutlich wird, wird eine normative Folie sichtbar, die zwischen ›richtigen‹ und ›falschen‹ Lebenswegen Unterscheidungen trifft. Schulerfolg wird dabei zur Richtschnur für Erfolg.

Die drei Freunde werden gemeinsam aus der Einrichtung ausgeschlossen, und es findet eine vorzeitige Beendigung der Hilfe durch die Institution statt. Er führt hier nicht weiter aus, wie es zu dem Abbruch kommt. Durch die bisherige Argumentation scheint es so, dass der Abbruch durch die Einrichtung mit den Interessen und Praktiken der drei Jugendlichen zusammenhängt, die als abweichend markiert und sanktioniert werden.

Entscheidung zwischen »wirklich Jugendknast« und »simpler Bauernfamilie«

N: ähm:: (.) für mich, (.) hat das geheißen (1) entweder ein geschlossenes Heim, (.) ///mmh/// und zwar, (.) in [Gemeinde W], (.) vielleicht kennen Sie das, ///mmh mmh (verneinend)/// (.) das ist (.) ja, (.) jedenfalls meine:: (.) ähm (3) ich würde=es so identifizieren (.) als wäre das wirklich Jugendknast; (.) ///mmh mmh/// (.) also es ist wirklich ganz ganz schlimm
I: ( ) mmh mmh (1)
N: Oder, (1) ich gehe (1) mich verbessern gehen (1) ähm (.) zu einer Familie, (.) ///mmh/// das sind ähm (.) das=sind ähm (.) ///mmh/// das ist eigentlich eine=ganz (.) simple Bauernfamilie ///mmh/// gewesen in Tal X, (.) ///mmh/// ah::: in der Nähe von Gemeinde U ///mmh mmh/// (.) und, (1) ja ich habe (.) ehrlich gesagt Angst bekommen, (.) ///mmh/// von dem (.) von dem [Name Gemeinde W]///mmh/// von diesem geschlossenen Heim, ///mmh/// (.) und so habe ich mich entschieden dass ich lieber in (.) ähm:: (.) die Berge (°zu gehen°); ///ja/// (2) ist die richtige Entscheidung gewesen/// @(1)@/// (4) aber auch (.) ganz schlimm; (.) ///mmh/// dann, (.) dann habe ich das noch gar nicht so realisiert, (.) hauptsächlich (.) ich habe können=ähm (.) diese Sachen machen wo mir gefallen=ähm (.) ///mmh/// lesen, (.) draußen sein=und (.) ja, und einfach das machen, was mir gefällt, (.) ///mmh/// natürlich gehören so Sachen eben wie Schule=un:::- daheim irgendwie: (.) helfen: (.) ja einfach so Sachen (.) so Alltags- (.) ///mmh/// Alltagsroutine ///mmh/// (3) (9; 112-129)

Als mögliche Anschlussoptionen nach dem vorzeitigen Abbruch durch das Schulheim werden ihm zwei Varianten offeriert. In der Formulierung *»für mich hat das geheißen«* wird deutlich, dass er sich hier institutioneller Macht ausgesetzt fühlt und keine andere Wahl für sich sieht, als sich einer der offerierten Optionen zu unterwerfen. Die beiden offerierten Institutionstypen lassen vermuten, dass er nun auf der Grundlage des Jugendstrafrechtes eine Maßnahme verordnet bekommt und dadurch auch real für ihn keine Alternative dazu besteht. Die Wahl, die ihm offeriert wird zwischen einer geschlossenen Heimeinrichtung, die er als *»Jugendknast«* bezeichnet, und einer *»Familie«*, die er als *»ganz (.) simple Bauernfamilie«* näher charakterisiert, wirkt wie eine staatliche Inszenierung von Macht mit erzieherischem Auftrag. Seine Wahl scheint durch die offerierten Optionen bereits mit einem erzieherischen Ziel vorstrukturiert zu sein.[5] So ist mit dem einen Angebot Freiheits-

5 Freiheitsentziehende Maßnahmen sind in der Schweiz eng mit der Kinder- und Jugendhilfe verknüpft, und so gibt es unterschiedliche Formen der stationären Unterbringungen, in denen auch delinquente Jugendliche platziert werden. Als Maßnahmetypen können Aufnahme-, Durchgangs- und Beobachtungsstationen, Erziehungseinrichtungen und Maßnahmezentren für junge Erwachsene unterschieden werden, die jeweils auch unterschiedliche Grade des Freiheitsentzuges bzw. der Offenheit haben. Verbindend bei allen Maßnah-

entzug und mit dem anderen ein Aufenthalt bei einer Familie auf dem Land verbunden, mit dem Auftrag, sich dort zu *»verbessern«*. In der Formulierung *»verbessern«* drückt sich aus, dass er an seinem Verhalten arbeiten und sich in eine normativ definierte Richtung verändern solle. Damit verbunden ist auch der klare Auftrag an ihn, die Verhaltensweisen, die als abweichend markiert werden, abzulegen.

Vor dem Hintergrund der beiden Optionen scheint seine Wahl, zu der Familie auf dem Land zu gehen, naheliegend, auch wenn damit eine Trennung von seinem bisherigen Umfeld verbunden ist. Er begründet seine Präferenz für das Leben auf dem Land auch damit, dass er die andere Option der Institution repressiv einschätzt und er davor *»ehrlich gesagt Angst bekommen«* habe. Die Formulierung wirkt wie ein Geständnis seiner Angst, und es scheint so nicht leicht für ihn, das einzugestehen. Als Gegenentwurf zu der geschlossenen Einrichtung stellt er dieser den Ort der *»Berge«* gegenüber, für die er sich entscheidet. Im Vergleich erscheint für ihn der Aufenthalt in den Bergen bei der Familie also attraktiver als der angedrohte Freiheitsentzug in der gefängnisähnlichen Jugendhilfeeinrichtung – dem *»Jugendknast«*. Im weiteren Verlauf wird allerdings sichtbar, dass das Leben bei der Familie auf dem Land ebenfalls mit starken Einschränkungen seiner Freiheit verbunden ist. Aus seiner aktuellen Positionierung heraus nimmt er einerseits eine bilanzierende Einschätzung vor, dass das die richtige Entscheidung gewesen sei, womit er diese auch legitimiert; andererseits räumt er ein, dass es dort *»aber auch ganz schlimm«* gewesen sei.

Seine Wahl kann als scheinbare Wahl verstanden werden, da unter dem Deckmantel des Lebens bei einer Familie staatliche Repression ausgeübt wird, er sich aber diese Variante als die vermeintlich attraktivere selbst aussucht.

Beschreibung der Institution – »Es:: ist eine spezielle Familie gewesen«

> *(3) es:: ist eine spezielle Familie gewesen; (.) äh::m (.) die Familie Brunner (1) ähm::: (.) die schaffen ganz viel handwerklich, (.) ///mmh/// bauen (1) Wohn-, Häuser, (.) ///mmh mmh/// (1) aus (.) irgendwie (.) wie soll ich das (.) () sagen (4) so verdienen sie:: (.) ihr Geld, (.) ///mmh/// und natürlich, (.) wo sie so (.) schwer erziehbare Jugendliche aufnehmen, ///mmh/// (.) ähm:: (.) vielleicht bekommen sie auch Geld für das (.) ///mmh/// keine Ahnung ///mmh/// (3) auf jeden Fall, (.) ich habe dort wirklich (.) viel (.) schwer arbeiten [büglä] müssen und (.) wie sie sagen (1) und viel handwerklich das (.) ähm:: das ist nicht wirklich (.) etwas meines aber ///mmh/// ich habe (.) natürlich muss man zuerst ausprobieren ///mmh/// (.) und nachher sagen ob das (.) ///mmh/// etwas (.) für einen ist oder nicht (.) ///mmh/// ((zündet sich Zigarillo an)) (8) ja; (2) (seufzt) (5) muss so sagen diese Zeit ist (.) nichts Spezielles gewesen; (.) ich habe mich (.) nicht wirklich weiterentwickeln*

men ist, dass ein erzieherischer Auftrag als Fundament im Jugendstrafrecht verankert ist (vgl. Messmer/Schnurr 2013).

> *können (.) die::se Umgebung (.) von diesen Leuten ähm:: (.) hat, (.) meiner Meinung nach nicht wirklich einen guten Einfluss gehabt auf mich (2) sie haben, (.) immer wollen: (1) dass ich so: (1) lebe wie (.) wie sie sagen also sie haben wirklich (.) mein Leben konstruiert, °muss ich sagen ()° (2) ich habe nicht viel äh:m (1) dagegen machen können (.) ///mmh/// (1) aber andererseits, (.) bin ich ja (.) selber schuld gewesen (.) dass äh:: ich in so einer Institution (1) gelandet bin, (1) ja, (6) das einzige (.) Positive: (1) wo ich erinnern kann (.) in dieser Zeit, (.) ist einfach die Gegend; (.) ///mmh mmh/// Berge, (.) Tiere, (.) ///mmh/// (.) Ruhe; (.) ///mmh/// ich liebe Ruhe; (.) ///mmh/// (8) ich habe dort insgesamt, (.) vierundzwanzig, (.) lange und (.) @(.)@ schmerzhafte Monate verbracht; (10; 129-150)*

Er charakterisiert die Familie als eine »*spezielle Familie*« und greift damit die Formulierung auf, die in seinem Interview bereits mehrfach relevant wurde. So nutzt er diese Unterscheidungsfolie von »*speziell*« und »*nicht speziell*« an verschiedenen Stellen, um Teile seiner Biographie, wie z. B. seine Kindheit, in Bezug zu setzen zu Aspekten, die daran besonders sind, sich von anderen unterscheiden und abweichend von Normalitätskonstruktionen sind. Insgesamt geht er in seiner Erzählung bislang vertieft auf das ein, was bei ihm »*speziell*« ist und damit abweichend von Normalitätsvorstellungen. In Bezug auf diese Familie scheint das Spezielle für ihn die Art zu sein, wie sie leben. Er hebt hervor, dass sie handwerklich arbeiten und auch er dort hart arbeiten muss. Ihre Lebensweise beschreibt er distanziert, womit er sich indirekt als Kontrapunkt zu deren Leben darstellt. Die Distanzierung zeigt sich in der Art, wie er die Tätigkeiten der Familie beschreibt, und in seiner Betonung, dass diese Lebensweise nichts für ihn gewesen sei. In Verbindung mit seiner bildungsorientierten Inszenierung im Rahmen des Interviews scheint sich seine Distanzierung auch auf die Andersartigkeit von Milieu und Lebensentwurf zu beziehen. Vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Verhältnissen ordnet er diese Familie damit in eine untergeordnete Position ein, was sich aber mit der Macht bricht, die sie in diesem Setting dennoch über ihn hat.

Er beschreibt hier die Jugendlichen, die in der Familie leben und zu denen er auch zählt, als schwer Erziehbare. Ob die Familie für die Aufnahme der Jugendlichen Geld bekommt oder es sich dabei vielmehr um ihr persönliches Engagement handelt, erschließt sich ihm nicht. Die Formulierung »*aufnehmen*« klingt nach einem helfenden Akt und weniger nach einer Institution, die mit Jugendlichen arbeitet und diese zugewiesen bekommt. Auffallend ist die Hervorhebung der Familie im Interview in ihrer Funktion als Familie. Insgesamt bleibt für ihn offensichtlich intransparent, inwiefern er und die anderen Jugendlichen in einer Maßnahme sind oder von einer Familie vorübergehend aufgenommen werden.

In Bezug auf sich selbst resümiert er, dass er sich in dem Umfeld der Familie auf dem Land nicht weiterentwickeln konnte und aus diesem Grund die Zeit nichts »*Spezielles*« gewesen wäre. Diese Figur des Einflusses der Umwelt auf sich selbst hat er bereits in seiner eigentheoretischen Erklärung für seinen Weg in illegale Tätig-

keiten herangezogen, als er sich als Mitläufer charakterisiert. Das Erklärungsmodell impliziert, dass er besonders sei, sich von der Familie unterscheide und eine bestimmte bildungsaffine Umgebung benötige, um sich selbst angemessen entfalten zu können. Damit führt er die in pädagogischen Deutungen gängige Interpretation an, dass ein ›schlechtes‹ soziales Umfeld die Entwicklung negativ beeinflussen kann, und wendet es sowohl auf das pädagogische Konzept an als auch auf die Menschen, mit denen er dort lebt und die einen erzieherischen Auftrag für ihn haben. Seine Kritik an dem pädagogischen Konzept und dem Milieu der Familie, in der er untergebracht ist, erfolgt also subversiv durch die Inanspruchnahme von pädagogischen Argumentationen und deren Transfer in das Feld der Hilfen zur Erziehung mit dem Ziel der Kritik daran. Seine Kritik lautet, dass er von der Familie nicht ausreichend in seinen Bildungsaspirationen unterstützt und gefördert wurde. Indem er für sich ein höheres Bildungsniveau beansprucht, wertet er sich zugleich auf.

Deutlich wird gleichzeitig, dass die Familie ihm gegenüber machtvoll ist, weil sich ihr Angebot auf sein ganzes Leben zu beziehen scheint und er sich dem nicht entziehen kann, auch wenn er ihrer Lebensweise kritisch gegenübersteht. Er beschreibt starke Versuche der Beeinflussung durch die Familie mit dem Ziel, ihren eigenen Lebensentwurf und ihr damit verknüpftes Arbeitsethos auf ihn zu übertragen. In seiner Argumentation, dass er die Arbeit an dem neuen Ort »*natürlich*« erst einmal kennenlernen müsse, bevor er sich ein Urteil darüber erlauben könne, kommentiert er aus aktueller Sicht den Prozess des Ausprobierens. Diese Argumentation erinnert an pädagogische und erzieherische Argumentationen und Praxen, die auf diesem Weg Menschen ermuntern bzw. auch damit Druck aufbauen, etwas auszuprobieren, was sie eigentlich nicht wollen, und sich erst danach ein Urteil zu bilden.

Der Abschluss der Argumentation, warum ihm das Angebot nichts gebracht habe, unterstreicht nochmals die machtvolle Art, in der hier im Rahmen des Angebotes versucht wurde, Einfluss auf ihn zu nehmen: »*(2) sie haben, (.) immer wollen: (1) dass ich so: (1) lebe wie (.) wie sie sagen also sie haben wirklich (.) mein Leben konstruiert, °muss ich sagen ()° (2) ich habe nicht viel äh:m (1) dagegen machen können (.) ///mmh/// (1)*«. Seiner Auffassung zufolge proklamiert die Familie, die das Angebot repräsentiert, ihren Lebensentwurf – Zusammenleben als heterosexuelle Kleinfamilie und harte Arbeit – als Norm und versucht, ihn zu beeinflussen mit dem Ziel, seine Art zu leben zu verändern. Damit entwirft er ein Bild von ihrem Verständnis von Erziehung als eine gewaltvolle Art der Unterwerfung der »*schwer erziehbaren*« Subjekte und eine Konstruktion als neue Subjekte, die sich dem in der pädagogischen Maßnahme dominanten Lebensentwurf unterwerfen sollen. Seine Wünsche in Bezug auf sein Leben und sein eigener Lebensentwurf scheinen keine Rolle zu spielen. Er reflektiert diese Form des Angebots als Konstruktion seines Lebens durch die Familie. Der Begriff der Konstruktion macht ihn zum Objekt der Familie, die

ihn nach ihren Vorstellungen entwirft und zu modellieren versucht. Gleichzeitig zeigt sich in seiner Analyse des Angebots auch, dass er den dort vorherrschenden Lebensentwurf als einen möglichen unter vielen sieht und er sich stark von der proklamierten Allgemeingültigkeit der dort vertretenen Normalitätskonstruktion eines lebenswerten Lebens distanziert.

Dabei räumt er ein, dass er auch Verantwortung dafür trage, dorthin zu müssen, und er benutzt den Begriff der Schuld, der stark auf das strafende Moment abzielt, das mit seinem Aufenthalt dort verbunden ist: »*bin ich ja (.) selber schuld gewesen (.)*«. Diese Verantwortungsübernahme korrespondiert damit, dass im Rahmen von Maßnahmen des Jugendstrafvollzuges die Angebote aufgrund der Berufung auf das Jugendstrafrecht ihren erzieherischen Eingriff legitimieren und diese erzieherische Form der Strafe auch die Verantwortung an die Subjekte überträgt, die sich schuldig gemacht haben. Er wird so als Subjekt konstruiert, das weniger Rechte auf Selbstbestimmung hat als andere Menschen. Die Einschränkung seiner Selbstbestimmung wird dadurch legitimiert, dass aufgrund seiner abweichenden Verhaltensweisen eine Bestrafung und ein staatlicher Eingriff notwendig seien, um ihn wieder zurück auf den richtigen Weg zu führen. Er selbst wendet diese Perspektive auch an und übernimmt diese Schuldzuweisung, die die Notwendigkeit begründet, dass er überhaupt dorthin auf das Land gehen musste.

Neben seiner deutlichen Kritik hebt er noch hervor, dass »*(6) das einzige (.) Positive: (1)*« dieser Phase seines Lebens die Natur dort und die damit verbundene Ruhe gewesen seien. Sein Resümee, dass er die Ruhe »*liebe*«, passt zu seiner Inszenierung im Interview als jemand, der gerne liest und sich gerne in den ruhigen stilvollen Zimmern des Luxushotels aufhält, was er auch mit der besonderen Stimmung dort und der Ruhe begründet.

Am Ende der Sequenz geht er auf die Dauer seines Aufenthaltes im Angebot ein und dass er dort insgesamt 24 Monate war. Die Zeit charakterisiert er als »*schmerzhafte Monate*«, was auf eine emotional herausfordernde Zeit hindeutet. Das Gefühl des Schmerzes passt auch gut zum Bestrafungscharakter der Maßnahme. Durch die Benennung der einzelnen Monate entsteht der Eindruck einer langen Zeit, die nicht vergehen will und bei der jeder Monat von ihm gezählt wird und Beachtung findet.

Reflexion zum Angebot Sunshine – »Habe ich (.) nicht, (.) viel (.) Neues gelernt auf jeden Fall nichts, wo ich (.) wirklich in meinem späteren Leben ///mmh/// (.) brauchen könnte«

> *Ähm:: (2) im::: (1) ich weiß gar nicht, w- was ich noch so mehr: über [Sunshine] erzählen kann (.) es ist ähm: (.) große Familie, (.) ///ja/// Mann und Frau (.) drei: (.) kleine Kinder, (.) ///mmh/// (1) und (.) es sind immer noch andere Leute im Haus gewesen (.) wie: (.)*

Zivis, (.) ///mmh/// (.) sonst, (.) (hustet) (.) irgendwelche Kollegen, (.) ///mmh/// wo (.) über längere Zeit, (.) dort gewesen sind (.) ä- gewohnt, und (.) natürlich mitgeholfen (.) ///mmh/// (.) diese Institution [Sunshine] (1) hat Platz für drei, (.) ///mmh/// Personen, (.) ///mmh/// keine Alters-, (.) Abgrenzung, (1) ihr Motto ist ähm (1) sie bringen bei (.) Leben (.) zu lernen; *((›Leben zu lernen‹ auf Hochdeutsch ausgesprochen)) (.) ///mmh/// was es auch immer heißt, ///@(.)@/// (.) ähm: (.) auf jeden Fall ähm; (1) habe ich (.) nicht, (.) viel (.) Neues gelernt auf jeden Fall nichts, wo ich (.) wirklich in meinem späteren Leben ///mmh/// (.) brauchen könnte; (.) ///mmh/// (.) aber (.) wer weiß, (.) wer weiß, vielleicht (1) bin ich ja wirklich in zehn Jahre (.) irgendwie (.) Schweißer oder ein (.) Plasmaschneider (.) ich hoffe es nicht; (.) ///@(1)@ mmh (1) mmh/// (5) (15;209-220)*

Die Passage hat den Charakter der Vorstellung der Einrichtung anhand ihrer Rahmenbedingungen und ihres pädagogischen Konzepts. Die Art der Darstellung erinnert an Selbstbeschreibungen von Einrichtungen, und in der Art, wie sich Nazar Sautin darauf beruft und bspw. die Anzahl der Plätze sowie das konzeptionelle Ziel vorstellt, bekommt sein Sprechen etwas Expert*innenhaftes. Er betrachtet aus der Metaperspektive den konzeptionellen Rahmen und überschreitet seine Rolle als Adressat des Angebotes, der nur Hilfe empfängt, da er die Logik der hilfeerbringenden Seite wiedergibt und somit für sich in Anspruch nimmt.

Im Vergleich innerhalb seiner Erzählung fällt auf, dass er alle besuchten Einrichtungen anhand ihrer Konzeption vorstellt und auf die jeweilige Zielgruppe, die Aufenthaltsdauer und konzeptionelle Eigenheiten eingeht. In der Folge entsteht eine Distanzierung von seinem eigenen Erleben hin zu einer abstrakten analytischen Betrachtung. Die Analyse, die er von der Einrichtung Sunshine vornimmt, erfolgt im Stil der Argumentation aus seiner aktuellen Perspektive. Auch in anderen Biographien taucht diese Form der Aneignung von Hilfe auf. In dieser Übernahme professioneller Sprechweisen wird deutlich, dass damit auch die dort innewohnenden Normalitätskonstruktionen in Bezug auf die Zielgruppendefinition, die Aufenthaltsdauer oder Altersbeschränkungen von den Adressat*innen als Struktur herangezogen und einverleibt werden. Nazar Sautin verleiht durch diese Sprechweise seiner Erzählung etwas Expertokratisches und legt einen Fokus auf die Logik der hilfeerbringenden Seite. Seine eigene Perspektive und sein eigenes Erleben rücken dadurch in den Hintergrund, das eigene Erleben wird sehr stark vorstrukturiert durch institutionelle Normalitätskonstruktionen.

Die Institution auf dem Land beschreibt er als eine große Familie und konkretisiert diese als eine heteronormative Normalfamilie mit »*Mann und Frau (.) drei: (.) kleine Kinder*«. Damit wird neben der Beschreibung als »*Bauernfamilie*«, die viel arbeitet, noch eine weitere Dimension herangezogen, in dem er zum einen auf das Geschlechter- und zum anderen auf das Generationenverhältnis eingeht. Die konkrete Familie, bei der er ja immerhin 24 Monate gelebt hat, bleibt in der Art der

Vorstellung abstrakt, und sein Verhältnis zu ihr und den einzelnen Personen wirkt distanziert.

Weiterhin zeichnet seine Beschreibung des Angebotes aus, dass dort neben der Familie andere Personen zeitlich begrenzt wohnen. Er und diese anderen Jugendlichen werden von ihm nicht zu der ›großen‹ Familie gezählt. Die in der Sequenz angekündigte *»große Familie«* beschränkt sich also auf die klassische Kernfamilie aus Mann, Frau und drei Kindern. Die auf der Grundlage von Jugendhilfeindikationen untergebrachten Personen, die er an anderer Stelle als *»schwer Erziehbare«* deklariert, leben dort bei der Familie. So scheint die Familie einen Modellcharakter zu haben für die Jugendlichen, die dort im Rahmen von Maßnahmen der Jugendhilfe untergebracht werden, und sie sollen die Familie und deren Leben mitbekommen, allerdings ohne von ihnen integriert zu werden.

Neben der Familie als Kernbestandteil der Einrichtung stellt in der Darstellung die Arbeit in Form von Mithelfen einen zentralen Baustein des Angebots dar. Mithelfen verweist auf eine Hierarchie in der Arbeitsorganisation, bei der jemand die Hauptverantwortung hat und andere zuarbeiten.

Als Leitorientierung für den Aufenthalt zitiert er schriftdeutsch ausgesprochen das Ziel des Angebots: *»Leben lernen«*. Das Ziel erscheint wie ein Motto zur Außendarstellung und wird in seiner Angebotsbeschreibung eng verbunden mit Familie als Ort, an dem das Leben stattfindet, sowie der Arbeit als zentralem Inhalt des Lebens dort. Das Ziel *»Leben lernen«* ist also sehr global formuliert und bringt zum Ausdruck, dass die Zielgruppe noch nicht auf eine erwünschte Art und Weise lebt oder dass sie auf eine bestimmte Art zu leben in der Zukunft vorbereitet wird. Den Rahmen, in dem dies erlernt werden soll, stellen die heteronormative Kleinfamilie und Arbeit dar. Damit wird auch indirekt das bisherige Leben von Nazar Sautin als etwas konzeptualisiert, was es zu verändern gilt. Es wird eine klare Trennung vorgenommen zwischen allem, was war, und einer Zukunft, in der das Ziel ist zu *»leben«*. Leben als Begriff erscheint zunächst allumfassend, wobei sich in der weiteren Darstellung von Nazar Sautin eine Kritik an der Reichweite des dort vertretenen Verständnisses von Leben erkennen lässt: *»(.) ähm: (.) auf jeden Fall ähm; (1) habe ich (.) nicht, (.) viel (.) Neues gelernt auf jeden Fall nichts, wo ich (.) wirklich in meinem späteren Leben ///mmh/// (.) brauchen könnte«*.

Er selbst interpretiert das Konzept fokussiert auf seine berufliche Zukunft, um ihn auf den Übergang in einen handwerklichen Beruf vorzubereiten. Er legt diese Engführung des Verständnisses von *»Leben lernen«* durch eine Reflexion des Angebots offen, indem er sich von den damit verbundenen beruflichen Entwürfen distanziert und herausstreicht, dass ihm diese Art der Vorbereitung für seinen Lebensentwurf nichts bringe. Indirekt übt er durch die Darstellung eine Kritik am Universalitätsanspruch des Mottos. In Bezug auf Vorstellungen des Normallebenslaufes stellen Familie sowie Arbeit zwei Kernelemente gesellschaftlicher Reproduktion dar und diese werden in dem Angebot aufgegriffen.

Schulbesuch – »Sie haben gesagt, (.) ich bin nicht, (.) der wo: (1) wo würde (.) weiter studieren nach der Schule; (.) sie haben gemeint, (1) ich würde einfach irgendeine: (.) simple (.) Lehrstelle finden«

> *///@(1)@ mmh (1) mmh/// (5) ich habe dort auch die: (.) Schule, besucht (.) in Gemeinde U (.) ähm (.) zuerst hätte ich=ähm: (1) hätte ich eigentlich sofort in die Schule können: (.) jedoch hat (.) ähm (.) der Mann, (.) ///mmh/// äh (.) Thomas Brunner, (.) mir Schulverbot gegeben, (.) ///mmh/// und (.) er hat keinen Grund gesagt, (.) warum, (.) ///mmh/// also habe ich ein Jahr wirklich bei ihnen gewohnt, (.) ///mmh/// (1) jeden Morgen=ähm::: (.) mit ihm, (.) im::: (.) Werkraum oder wie heißt das: (.) ja, ///mmh/// Werkraum oder ///mmh/// (.) u::nd geschafft, (.) ///mmh/// (.) (16; 220-226)*

In Verbindung mit der Darstellung, wie die Familie Brunner ihr Geld verdient, wurde bereits deutlich, dass für Nazar Sautin deren Rolle im Hilfesystem unklar bleibt und der institutionelle Bezug hinter dem Angebot verschwimmt, welches aus seiner Perspektive auf die Familie reduziert ist. Die eigene Rolle in diesem System und der professionelle Hintergrund des Settings ausmacht scheinen systematisch im Unklaren gelassen zu werden. Die Unklarheit zeigt sich hier in der Beschreibung des Aktes des Schulverbotes, das von Herrn Brunner, dem Mann in der Familie, ausgesprochen wird. Das Setting erscheint so unklar und machtvoll zugleich. Das Familienoberhaupt spricht und erteilt ihm Schulverbot. Durch welche Rolle Herr Brunner legitimiert ist, das Verbot auszusprechen, wird nicht deutlich. Das Hilfesetting wird überlagert von einer Inszenierung von Familie, zu der er nicht dazugehört und in deren Machtstrukturen er dennoch eingebunden ist. Schulverbot wirkt wie eine Form der Bestrafung und als ein erzieherisches Element. Für ihn entsteht damit eine Grenze, der er sich unterordnen muss. Das Verbot der Schule scheint wie ein persönliches Verbot, das das männliche Familienoberhaupt ausspricht und auch nicht weiter erklärt oder legitimiert muss. Hier zeigt sich die Performativität der Anrede des Herrn Brunner. Indem er das Verbot ausspricht, tritt für Nazar Sautin eine einjährige Pause ein, und so erscheint Herr Brunner, als Vertreter der Familie, bei der er untergebracht ist, legitimiert, Entscheidungen über seinen Schulbesuch und seine beruflichen Perspektiven zu treffen. Die hinter der Maßnahme stehende jugendstrafrechtliche Grundlage wird vom Biographen hier nicht angeführt. Vielmehr gibt er das Verbot als eines wieder, welches durch das männliche Familienoberhaupt ausgesprochen und damit wirksam wird.[6]

---

6 Bildung und Schulunterricht gehören vor dem Hintergrund der Kinderrechtskonvention sowie Art. 13 UNO-Pakt I zu den Grundrechten von Kindern in der Schweiz (vgl. Riemer-Kafka 2011, S. 112 f.). Wie das Verbot des Schulbesuches vor diesem Hintergrund einzuordnen ist, bleibt offen – rechtlich gesehen scheint es aber unmöglich, den Zugang zur schulischen Bildung zu verbieten.

Gleichzeitig wird neben der Macht, die Herr Brunner hier über ihn ausübt, auch eine Kritik des Biographen daran sichtbar, da er deutlich macht, dass er seine Zukunft in der höheren Bildung sieht und es vor diesem Hintergrund für seinen Lebensentwurf keinen Sinn hat, ihm Schulbildung zu verwehren. Damit nimmt er eine deutliche Abgrenzung vor und kann sich von dem in der Jugendhilfe anvisierten handwerklichen Berufsweg distanzieren. Er proklamiert also trotz der dort vorherrschenden Normalitätskonstruktion im Kontext der Unterbringung in einer Familie auf dem Land eine andere Normalität für sich. Das Leben dort ist für ihn mit starken Einschränkungen seiner Freiheit verbunden und es wird ihm dort in Bezug auf mögliche und gangbare Lebenswege nur ein enges Spektrum an handwerklichen Lebensentwürfen zugestanden. Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass die Inszenierung des Angebots als Familie den erzieherischen und bestrafenden Anteil der damit verbundenen Hilfe verdeckt.

In der Folge des Schulverbotes formuliert er: »*also habe ich ein Jahr wirklich bei ihnen gewohnt*«. Dieses Gefühl ist offensichtlich dadurch entstanden, dass er die ganze Zeit dort verbracht und nicht einmal für den Besuch der Schule das Setting verlassen hat. Seine Lebenswelt wird stark eingeschränkt, und er stellt das gemeinschaftliche Leben als dominiert von der morgendlichen Arbeit in der Werkstatt dar. Wie konkret das Zusammenleben neben der Arbeit aussieht und welche Formen von Gestaltung des Lebens als Gemeinschaft existieren, erzählt er nicht. Vielmehr dominieren in seiner Darstellung das gemeinschaftliche Arbeiten und seine Isolation bei der Familie. Der Ort der Schule wird für ein Jahr durch den Werkraum ausgetauscht, und der Fokus der Bildung liegt auf der Vorbereitung auf körperliche Arbeit. Vor dem Hintergrund der damit verbundenen Isolation und seiner Bildungsaspiration bekommt das Schulverbot den Charakter einer Strafe. Insgesamt ist der Aufenthalt bei der Familie mit einer starken Begrenzung seiner Freiheit verbunden und er erlebt sich dadurch eingeschränkt in seinen Möglichkeiten und seiner Autonomie.

> *nachher dann (1) bin ich in die Schule, (.) ist auch eine ganz simple Schule in Gemeinde U (.) äh:::m (4) ich habe gemeint, dass diese Schule mir (.) Empfehlung geben würde für (.) Gymer; (.) ///mmh/// (1) haben sie aber nicht können; (.) ///mmh/// (1) sie haben gesagt, (.) ich bin ähm:: (2) nicht, (.) der wo: (1) wo würde (.) weiter studieren nach ///mmh/// der Schule; (.) ///mmh/// sie haben gemeint, (1) ich würde einfach irgendeine: (.) simple (.) Lehrstelle finden ///mmh/// und (.) ///mmh/// (.) damit (.) me- (.) mein Geld verdienen; (.) ///mmh/// die nächsten vier oder ähm:: (.) oder fünf Jahr; (.) ///mmh/// (2) ich habe mir, (.) ich habe mir nicht vorstellen können (.) ei:ne Lehrstelle zu haben (.) ///mmh mmh/// (2) einfach (.) einfach (1) aus dem aus dem Bauchgefühl raus, (.) i:::- ich kann das auch jetzt, (.) nicht wirklich erklären (2) (16; 226-235)*

Nach Abschluss des Jahres mit dem Schulverbot kann er in Gemeinde U eine Schule besuchen, die er als »*simpel*« und damit hinsichtlich ihres Anspruchsniveaus als

nichts Besonderes markiert. Er verdeutlicht eine Diskrepanz zwischen seinen Erwartungen an die Schule, ihm eine Empfehlung fürs Gymnasium zu geben, was seine Ambitionen in Bezug auf seinen schulischen Bildungsweg zum Ausdruck bringt, und der konkreten Schule, die dieser Erwartung nicht entspricht. Vielmehr scheinen sowohl die Lehrer*innen in der Schule als auch Herr Brunner den Weg einer handwerklichen Ausbildung als einzig mögliche Option für ihn zu betrachten. Mit ihrer institutionell legitimierten Machtposition und der Art der Einbindung in die Jugendhilfeeinrichtung versuchen sie, ihn dazu zu bewegen, eine Ausbildung zu absolvieren. Er stellt die Position der Schule als einstimmige Aussage von mehreren Professionellen dar (*»sie haben gemeint«*), und durch die Wiedergabe ihrer Aussage als Zitat wird ihre Wirkmächtigkeit nochmals unterstrichen. In der Aussage bringen sie als Perspektive zum Ausdruck, dass er als Person jemand sei, der eine *»simple Lehrstelle«* finden solle, und nicht jemand, der studieren könne.

Diese Notwendigkeit der Unterwerfung unter einen handwerklichen Lebensentwurf fasst er auch an einer anderen Stelle im Interview als zentral in der Einrichtung, die er besucht hat:

> *In diesem, Sunshine (.) habe ich (.) wie ich schon vorher (.) gesagt habe (.) handwerklich viel arbeiten müssen; (1) daheim helfen, (1) ähm:: (1) Wanderwege (.) bauen ///@(.)@ mmh/// (.) äh::m (.) eben zu den Tieren auch schauen (.) die Wohn-, (.) Häuser bauen, ///mmh/// (3) äh:::m (.) bisschen (.) Arbeit; (.) Werkzeuge kennengelernt wie Schweißen ///mmh/// u:::::- (.) Plasmaschneide:r (.) es hat so viele Sachen gehabt (.) ///mmh/// @(.)@ (.) ich hoffe die brauche ich nicht (.) ///@(.)@/// noch einmal im Leben (.) aber ähm (.) am Anfang ist es noch interessant, gewesen (5) ja; (1) ///mmh/// (1) ich weiß gar nicht wie=ich=das (.) wie ich das sollte (.) interessant (.) erzählen /// ((leichtes Seufzen))/// (.) weil es ist (.) es ist nicht, (.) ein interessantes Leben gewesen (.) man hat mir, (.) diese Tagesstruktur gegeben (.) ///aha/// (.) und ich habe sie machen müssen sonst (.) ///ja/// (.) sonst hat es Konsequenzen geben ///ja ja/// (2) (13; 182-192)*

Hier reflektiert er nochmals den Kern des Angebotes, wobei er exemplarisch verschiedene handwerkliche Tätigkeitsbereiche nennt, die er dort kennengelernt hat. Abschließend wird deutlich, dass er seinen Lebensentwurf als Gegenhorizont zu dem dort vorherrschenden Lebensentwurf konstruiert. Damit scheint er gerade Motivation daraus zu schöpfen, sich von dem Leben abzugrenzen, das dort gelebt und auch für ihn als Ziel machtvoll verordnet wurde. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass er sich nur in begrenztem Umfang diesem Lebensentwurf entziehen kann.

Die Notwendigkeit der Unterordnung ist dabei dem pädagogischen Konzept inhärent und es drohen Sanktionen bei Widerstand: »*(.) man hat mir, (.) diese Tagesstruktur gegeben (.) ///aha/// (.) und ich habe sie machen müssen sonst (.) ///ja/// (.) sonst hat es Konsequenzen geben*«. Er sieht die Tätigkeiten, mit denen er sich auf ein handwerkliches Berufsleben vorbereiten soll, als Mittel der Unterordnung. Die-

se Erfahrung hat er schon in Bezug auf das schulische Konzept des Schulheimes beschrieben. Konkrete schulische Bildungsinhalte oder Formen der Entwicklung von Zukunftsperspektiven scheinen aus seiner Sicht einer Pädagogik untergeordnet zu sein, die das Ziel verfolgt, Disziplin zu vermitteln und die Jugendlichen unter autoritäre Vorgaben zu unterwerfen. In seinen Analysen und Beschreibungen des Angebots wird deutlich, dass er im Kontext dieser Bildungsinstitutionen gelernt hat herauszufinden, was die Erwartungen und Regeln der Pädagog*innen sind, sich unter die Struktur von machtvollen Einrichtungen zu unterwerfen bzw. diese Unterwerfung vorzutäuschen und seine eigenen Bedürfnisse und Pläne sowie seinen Eigensinn hintanzustellen. Seinen eigenen Lebensentwurf kann er erst wieder verfolgen, nachdem er sich der Strukturierung durch die Einrichtung unterworfen hat. Im Zentrum stehen also die Dominanz der Institution und seine Unterordnung als eine bewusste strategische Entscheidung, um sich letztendlich aus den Zwängen dieser Institution zu befreien.

Weiterhin zeigt sich in dieser Passage, dass Nazar Sautin bestrebt ist, eine spannende Geschichte zu erzählen, und er kommentiert seine Erzählung*: »(1) ich weiß gar nicht wie=ich=das (.) wie ich das sollte (.) interessant (.) erzählen ///((leichtes Seufzen))/// (.) weil es ist (.) es ist nicht, (.) ein interessantes Leben gewesen (.)«.* Neben seinem Bestreben, seine Biographie »*interessant*« zu erzählen, markiert er, dass die Zeit nichts Besonderes für ihn war. Dies knüpft auch an seine Kritik in Bezug auf das mangelnde Anspruchsniveau an dem Ort an und dass er sich für ein anderes Leben interessiert habe als das, was ihm dort an Perspektiven geboten wurde.

Zusammenfassend wird in Bezug auf seine Jugendhilfeerfahrungen deutlich, dass mehrfach machtvoll versucht wird, ihm einen gewissen Lebensweg nahezulegen. Machtvoll zum einen, da dieser Lebensweg ihm als Person als einzige Option eröffnet wird; zum anderen, da der Lebensweg von Vertreter*innen der Schule und Jugendhilfe vorgezeichnet wird, die, wie hier sichtbar wird, auch qua Position mit der Macht ausgestattet sind, entsprechende Empfehlungen und Abschlüsse zu geben oder zu verwehren. In seiner Darstellung werden neben einer Normalitätsordnung, die den Lebensweg einer »*simplen Lehrstelle*« fest mit Personen wie ihm verbindet, keine weiteren Begründungen dafür angeführt, warum er nicht studieren könne. Diese Normalitätsordnung wird in einer Allianz zwischen Jugendhilfe und Schule entfaltet, die für ihn das Erlernen einer handwerklichen Ausbildung als den ›richtigen Weg‹ vorsieht. Zu vermuten ist, dass diese Einschätzung auch damit zusammenhängt, dass er in der stationären Jugendhilfe lebt und als »*schwer Erziehbarer*« klassifiziert wird.

Nazar Sautin bewertet sowohl die Schule als auch die Lehrstelle als »*simpel*« und distanziert sich von dem dort proklamierten Lebensentwurf. Damit nimmt er also vor seinem sozialen Hintergrund eine subtile Abwertung der Lebensentwürfe vor, die von Schule und Jugendhilfe vertreten werden und die er mit handwerklichen Berufen verbindet. Dies macht deutlich, dass ihm seine bildungsorientierte

Positionierung ermöglicht, sich davon zu distanzieren, und er eine Gegenmacht aufbaut, von der aus er eine Abwertung in seiner biographischen Konstruktion vornehmen kann, da er einen anderen Bildungsweg für sich beansprucht und dabei auf die Hierarchisierung zwischen handwerklichen und akademischen Berufen verweist. Möglicherweise leistet der familiale Bildungshintergrund in seiner Familie einen Beitrag dazu, dass er auch einen akademischen Lebensweg für sich als Option sieht. Sein Stiefvater arbeitete vor seiner Pensionierung als »*Doktor in Informatik*« (260) an der Universität. In den Ausführungen von Nazar Sautin zu den dominanten Lebensentwürfen in der stationären Jugendhilfe wird eine Kritik sichtbar, da er die Einseitigkeit in der Vorbereitung auf einen möglichen Lebensentwurf aufdeckt und die damit verbundenen Werte infrage stellt und abwertet.

In der Folge ist es ihm möglich, sich von dem durch Schule und Jugendhilfe für ihn vorgezeichneten Lebensentwurf zu distanzieren, auch wenn sehr machtvoll versucht wird, diesen auf ihn zu übertragen. Als Begründung dafür rekurriert er auf sein »*Bauchgefühl*«, anhand dessen er festmacht, dass er sich nicht vorstellen könne, eine »*simple Lehrstelle*« zu erlernen. Er widersetzt sich auf diesem Weg der totalitären Aussage der Schule und Jugendhilfe, indem er die dort proklamierte Normalität infrage stellt und diese durch das Aufrufen einer alternativen Normalitätsordnung abwertet. Damit wird auch deutlich, wie hier widerstreitende Normalitätsordnungen in unterschiedlichen Dynamiken ihre Macht entfalten. So gelingt es ihm, sich trotz der Unterwerfungsversuche erfolgreich von dieser Ordnung, die ihm ein handwerkliches und einfaches Leben als einzige Option nahelegt, zu distanzieren.

Abschluss der Schule – »*Ich bin ein=ähm (1) ein Outsider gewesen*«

> *(2) auf jeden Fall, (1) diese Schule habe ich, (.) abschließen können (1) am Ende: (1) haben mich alle gehasst, (.) ///mmh/// (1) i::::ch (1) ma- ja man kann ruhig sagen ich bin ein=ähm (1) ein Outsider gewesen (.) ///mmh// /in dieser Schule ///mmh/// (1) meine Interesse:n (.) haben (.) haben nicht mit den (.) Interessen von den anderen, (.) übereingestimmt; (.) ///mmh/// (2) sie haben sich über ähm:: (.) ganz (2) einfache Sachen wie ähm (1) nach der Schule ähm (1) im See schwimmen gehen (.) oder ähm (.) einfach einfach ihre:: (.) Freizeit zu genießen (1) das, (.) das haben sie wollen und ähm (1) ich habe am Anfang das (.) ausprobiert, ich bin mit ihnen:: (1) wie soll ich sagen; (.) mit ihnen in den Ausgang nein das tönt für ///mmh/// mich komisch ///mmh/// ähm::: (1) ich habe (.) meine Zeit (.) mit ihnen verbracht; (.) das sind (.) so (.) Jugendliche gewesen m::: ja; (.) im Alter von dreizehn (.) ///mmh/// f::: bis fünfzehn, ///mmh/// (4) ganz (.) emotionale Leute; (.) wo:: (2) einfach ihr Leben genießen (.) das ist (.) das ist auch gut so (7) (16; 235-246)*

Nachdem er hier resümiert, dass er die Schule abschließen konnte, geht er auf die soziale Dimension mit den Gleichaltrigen in der Schule ein. Er stellt im Stil eines

Eingeständnisses oder einer Beichte dar, dass er in der Schule ein Außenseiter war und fühlt sich von den anderen Schüler*innen *»gehasst«*. Er benennt damit starke Gefühle der Verachtung, die ihm von den anderen entgegengebracht werden. Welche Gefühle er dabei hat, lässt er unerwähnt, was den Eindruck von Souveränität erweckt bzw. auch zu einer Distanzierung von der konkreten, potenziell unangenehmen Außenseiter*innenposition führt.

Als Begründung, warum er keine handwerkliche Lehre anfangen will, zieht er sein Bauchgefühl heran. Er verknüpft damit die Ursache für die fehlende Passung mit den Interessen in lebensweltlichen Bezügen und stellt sich als einen dar, der nicht zu den anderen passe. Die anderen konstruiert er als homogene Gruppe, der er alleine gegenübersteht.

Es wird hier eine Idee davon deutlich, dass er sich auch auf die Interessen der anderen einlassen können müsste und sich in der Folge potenziell seine Interessen ändern könnten. Somit scheint klar, dass er sich aufgefordert sieht, eine Passung herzustellen. Seine Legitimation, dass er es anfänglich versucht habe, verweist auf Anstrengungen, mit den anderen in Kontakt zu kommen, und erinnert an die Wiedergabe eines pädagogischen Ratschlages. Diese Notwendigkeit des Ausprobierens führte er ebenso in Bezug auf die handwerklichen Tätigkeiten an.

Mit diesen Beschreibungen und Legitimationen wird deutlich, dass es offensichtlich Anstrengungen gab, ihn von einem anderen Leben, verbunden mit anderen Freizeitinteressen und einem spezifischen Arbeitsethos, zu überzeugen. Insgesamt scheint das Motto *»Leben lernen«* eng mit dominanten Vorstellungen eines richtigen Lebens in einem ländlichen Milieu zusammenzuhängen, die ihm versucht werden nahezubringen.

In seiner Beschreibung der anderen Jugendlichen als *»emotionale Leute«*, die *»ihr Leben genießen«*, und seiner Abgrenzung von ihnen zeigt sich eine paternalistische Seite von Nazar Sautin. Der Verweis auf deren Emotionalität unterstreicht das Bild von einfachen Menschen mit starkem Körperbezug, die das Leben genießen. In der Schule fühlt er sich gehasst und in einer Außenseiterposition. Gleichzeitig grenzt er sich im Interview – aufgrund von lebensweltlichen Differenzen – stark von den anderen Gleichaltrigen dort auf dem Land ab. Er selbst konstruiert sich damit in Opposition zu einem einfachen Leben auf dem Land mit Naturbezug, körperlichen Aktivitäten und einer emotionalen Art. Der darin liegende implizite Gegenentwurf verweist auf einen Intellektuellen, der sich stark über eine geistige Ebene und Bildungsambitionen definiert, bei denen der Körper oder körperliche Arbeit nicht im Zentrum stehen.

Trotz seines Widerstands gegen die Versuche, ihn zu einer gewissen Lebensweise zu bewegen, wird die Macht des Settings deutlich durch die Einschränkungen seines Möglichkeitsraumes, sich sozial zu entfalten. Er erscheint isoliert, da er sich zum einen zur Familie, bei der er lebt, nicht zugehörig fühlt und zum anderen auch in der Schule mit seinen Peers eine Außenseiterposition hat. So ist mit dem

Besuch der Jugendhilfeeinrichtung eine starke Einschränkung seiner Freiheit verbunden, da er sozial isoliert wird durch das Verbot des Schulbesuches und durch die abgelegene Lage auf dem Land darüber hinaus wenige Möglichkeiten für soziale Kontakte hat.

Entwicklung des Wunsches für Veränderungen – »Irgendetwas geht in meinem Leben nicht richtig (.) i::::ch ich muss (.) selbstständig werden (.)«

> *Ja, (.) zwei Jahre; (.) zwei Jahre; (1) ///mmh/// (1) und da, (.) habe ich wirklich überlegt, irgendetwas geht in meinem Leben nicht richtig (.) i::::ch ich muss (.) selbstständig werden (.) ///mmh/// ich will nicht dass (.) Leute zu mir schauen und sagen was ///mmh/// ich machen muss (.) ///mmh/// (1) und (1) da (1) ich glaube in dem:: (.) in dieser Institution heißt Sunshine (.) habe ich=mich angefangen (.) zu verbessern ich habe (.) mir (.) Fragen gestellt was was will ich eigentlich aus meinem Leben machen (.) ///mmh/// (.) und (2) ich habe mir gewünscht, (.) dass ich (.) wieder (.) irgendeinmal zurück nach Großstadt E komme (.) ///mmh/// und, Gymnasium, (.) Apfelbaum, (.) würde (.) besuchen; (1) das ist eigentlich (.) nicht wirklich einfach (.) wenn ma:n (.) so eine Geschichte hat, (.) (11; 152-160)*

Im Interview macht er deutlich, dass er aus dieser belastenden Situation heraus den Vorsatz fasst, in seinem Leben etwas zu verändern: »*irgendetwas geht in meinem Leben nicht richtig (.) i::::ch ich muss (.) selbstständig werden (.)*«. Damit wird für Nazar Sautin der erlebte Zwang im Kontext der Jugendhilfe zum Anlass für Anstrengungen mit dem Ziel, sich aus der Abhängigkeit zu befreien und die eigene Autonomie wieder zurückzuerlangen. Die Abhängigkeit wird offensichtlich für ihn auch dadurch belastend, dass fremde Menschen, die er als »*Leute*« bezeichnet, ihm sagen, was er machen solle, und über ihn verfügen. Die Formulierung »*selbstständig werden*« greift die institutionelle Perspektive auf, in welcher mit dem Begriff der Selbstständigkeit das Ziel definiert wird, das junge Menschen am Ende ihres Aufenthaltes erreicht haben sollen. Er entwickelt in dieser Situation als Wunsch für einen nächsten Schritt, wieder zurück in die Großstadt E zu können und dort das Gymnasium zu besuchen. Damit hält er letztendlich an seiner widerständigen Haltung gegenüber dem in der Maßnahme proklamierten Lebensentwurf fest.

Er markiert als Wendepunkt, dass er zu der Zeit angefangen habe, sich »*zu verbessern*«. Darin drückt sich auch aus, dass er sich selbst verantwortlich macht für die Situation, in die er gekommen ist. Er hat die individualisierende Deutung übernommen, die in seiner Familie und der Jugendhilfe hervorgebracht wurde und die das individuelle Defizit als Platzierungsgrund sieht. In der Folge setzt er an sich selbst an, um sich in die erwünschte Richtung zu »*verbessern*« und sich so aus der Abhängigkeit zu befreien. Was »*verbessern*« an dieser Stelle konkret heißt, bleibt unklar. Nazar Sautin scheint es global mit seinem Leben und der Frage zu ver-

binden, was er in seinem Leben noch erreichen will. Als Eigentheorie führt er an, dass für ihn das Ziel des Gymnasiums »*eigentlich*« nicht leicht zu erreichen sei vor dem Hintergrund seiner Biographie. Hier zeigt sich ein Bezug zu den Adressierungen, die er in der Schule und der Familie erfahren hat. Trotz der Zweifel an der Umsetzbarkeit seines selbstgesteckten Zieles, aufs Gymnasium zu gehen, die in seiner Selbsteinschätzung sichtbar werden, deutet sich durch die Formulierung »*eigentlich*« an, dass er es letztendlich geschafft habe.

In der Konstruktion seiner Biographie teilt Nazar Sautin das eigene Leben in verschiedene Phasen ein. So zeigt er eine Entwicklung auf von einer Phase mit Problemen, in der er Dinge machte, die nicht richtig waren, von denen er sich aber mittlerweile erfolgreich distanziert hat. So wirkt seine Geschichte wie eine ›Läuterung‹, bei der der Biograph Bezug nimmt zu den normativen Orientierungen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. dem vermutlich strafrechtlichen Kontext dieses Angebotes, aus dem er sich durch erwünschte Veränderungen befreit. Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass er mit »*verbessern*« letztendlich eine Abkehr von den Interessen und Praktiken meint, die als illegal bewertet werden.

Erste Erzählkoda – Evaluation Leben in Institutionen – »Nicht freiwillig (.) aber (.) wenn ich: (.) so zurückschaue (1) das hat sein müssen«

> *so viel zu meinem Leben (.) ich habe insgesamt (1) vier, (.) verschiedene (1) Institutionen (.) besucht (.) und habe (1) fünf Jahre, (.) von meinem Leben, (.) in die Institutionen investiert, (.) nicht freiwillig (.) aber (.) wenn ich: (.) so zurückschaue (1) das hat sein müssen (.) das ist so:: (.) diese (.) diese Phase (.) die (.) wo jeder Jugendliche glaube hat (.) ähm (3) meine Eltern (2) wären glaube (.) ga:::nz=schwach (.) um das durchzuhalten; (.) ///mmh/// (5) seit (1) zweitausendundzehn leben ich nicht mehr mit meinen Eltern (1) meine Mutter sagt (.) es tut ihr leid (.) und; (.) sie würde gerne natürlich (.) dass es (.) anders sein würde aber ähm (.) mir passt das so (.) ///mmh/// (.) ich habe (.) früh (.) können: (3) mich von der: (.) von der Familie ähm:: (.) distanzieren (.) ///mmh/// und (.) ich:: kann nicht sagen ob es schlecht ist oder gut, (.) es ist einfach passiert (.) ///mmh/// und ///mmh mmh/// (.) und wenn mich irgendjemand fragen würde ob ich=es (.) anders machen würde (.) würde ich sagen nein (.) ///mmh/// das ist ähm (.) einfach Erfahrung wo man (.) wo man einfach macht; (.) ///mmh mmh mmh/// (13) (12; 169-181)*

In dieser Sequenz leitet der Biograph mit der Formulierung »*so viel zu meinem Leben*« eine erste vorläufige Koda seiner Erzählung ein. Er evaluiert, dass er rückblickend den Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe als eine notwendige Erfahrung in seinem Leben betrachte. Die Bilanz seines Lebens verknüpft er eng mit der Zeit in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Damit erscheint diese Phase seines Lebens von großer Bedeutung und er bestimmt diese näher über die Dauer und Anzahl der besuchten Institutionen: In fünf Jahren war er in vier verschiedenen In-

stitutionen. Diese quantitative Bestimmung wirkt sachlich und gleichzeitig auch resümierend, obwohl er ja zum Zeitpunkt des Interviews noch in einer Einrichtung lebt. Diese Bilanz der Notwendigkeit des Heimaufenthaltes markiert er als eine retrospektive Bewertung: »*wenn ich so zurückschaue*«. Dadurch wirkt er wie ein geläuterter Mensch, der die belastenden Erfahrungen der stationären Jugendhilfe als notwendig betrachtet, weil er sich dadurch verändern konnte. Seine Mutter kann in seiner Darstellung weniger leicht akzeptieren, dass er nicht zu Hause leben konnte: »*sie würde gerne natürlich (.) dass es (.) anders sein würde aber ähm (.) mir passt das so (.)*«. Auch diese Beschreibung unterstreicht seine sachliche, distanzierte Bewertung der Lebensphase, und er platziert die Anforderung der Bearbeitung seines Heimaufenthaltes alleine bei seiner Mutter. Als Ursache für die Notwendigkeit, im Heim zu leben, führt er die Jugendphase an, und damit normalisiert er seinen Heimaufenthalt: »*das ist so:: (.) diese (.) diese Phase (.) die (.) wo jeder Jugendliche glaube hat*«. Diese Form der Selbst-Normalisierung ergänzt die bislang konstatierte problemorientierte und individualisierende Begründung für seinen Heimaufenthalt um die Dimension von normalen Verhaltensweisen in der Jugendphase, die sich mit der Zeit und dem Älterwerden erledigen. In seiner bilanzierenden Perspektive darauf wird deutlich, dass er diese Phase als eine Erfahrung betrachtet, die er gemacht hat und nicht bewerten will, sondern als einen Teil seines Lebens akzeptiert. Nach dieser ersten Koda macht der Biograph eine Pause von 13 Sekunden, fährt danach aber nochmals fort mit seiner Erzählung und der Reflexion über seine Jugendhilfeerfahrungen.[7]

Ende der Hilfe in den Bergen – »Nach (.) zwei Jahren (.) leben dort habe ich gesagt ich mag (.) ich mag einfach nicht mehr; (.) es (.) es würde mich kaputtmachen länge::r (.) bei ihnen zu bleiben (4) sie haben Verständnis gehabt,«

> *(3) i:::ch habe (.) dieser Familie Brunner, können: (1) zeigen, (.) das ich (.) zwar; (1) das mache was sie wollen, (.) ///mmh mmh/// (.) aber gleich meine eigene Meinung habe und (.) sie sie haben es gewusst, (1) i:::ch (.) mache es nur weil (.) weil sie das wollen nicht weil es mich ///mmh/// irgendwie interessiert ///mmh/// (1) ihr Leben:: (.) eben (.) handwerkliches Leben (.) ///mmh/// (2) vielleicht (.) vielleicht hilft das schon (.) irgendwie wenn du (.) so simple Sachen machst (1) wie::: (.) Steine vom Punkt A (.) zu Punkt B rüberzutragen (1) du gewöhnst dich daran und (.) während dem, (.) während du schaffst, (.) überlegst du dir einfach alles was du willst; (.) ///mmh/// denkst über alles nach was du willst; ///mmh (2) mmh (1) mmh/// (11) nach (.) zwei Jahren (.) leben dort habe ich gesagt ich mag (.) ich mag einfach nicht mehr; (.) es (.) es würde mich kaputtmachen länge::r (.) bei ihnen*

7 Diese Sequenzen, die sich reflexiv mit der Einrichtung Sunshine beschäftigen, wurden bereits oben in den Interpretationen dargestellt.

> *zu bleiben (4) sie haben Verständnis gehabt, (.) ///mmh/// (.) jedoch (.) habe ich irgendwelche (.) Unsicherheit gespürt von ihrer Seite (.) sie haben nicht, (1) daran geglaubt, dass ich (.) wenn ich zurück, (.) nach ///mmh/// Großstadt E, (.) ///mmh/// kommen würde, (.) nicht wieder die=ähm:: (1) alten Sachen anfangen würde wie=ähm: (3) könnte ich, (.) könnte ich wirklich äh::m ganz, (.) offen sein, (.) ich meine: (.) das Gespräch bleibt ja eh anonym; (.) ///mmh (.) mmh/// die Sachen:: (.) ähm (.) sind illegal ///mmh/// gewesen; (.) wo mich interessiert haben (.) ///mmh/// (.) diese Leute wo (.) Mut, haben (.) Sachen zu machen die:: (.) gegen das Gesetz zu verstoßen ///mmh/// (.) das hat mir immer gefallen i- ich habe zu diesen Leute gehören wollen ich weiß nicht warum; (.) ///mmh/// eben diese:: (.) diese Jugendphase: (.) die kann ich einfach irgendwie nicht erklären (leicht lachend) ///@(.)@ (.) mmh/// (1) u::nd meistens hat das mit den Drogen zu tun gehabt; (.) ///mmh (2) mmh/// (5) am Anfang (.) probieren, (.) ///mmh/// (1) nachher (.) am:: (1) verkaufen; (.) ///mmh///°ganz, (.) klar;° (.) (18.1/18.2; 276-297)*

Hier stellt er dar, wie er infolge seines Wunsches, nicht mehr länger bei der Familie auf dem Land bleiben zu wollen, letztendlich von dort weggeht. Interessant ist die Darstellung, dass er den Wechsel selbst herbeigeführt habe. Es wirkt an dieser Stelle überraschend, dass seine Äußerung, dass es ihn *»kaputtmachen«* würde, länger in der Einrichtung zu bleiben, auf das *»Verständnis«* der Familie trifft. Gleichzeitig macht er deutlich, dass er sich den Erwartungen und Vorstellungen von ihnen unterordnet und das macht, was von ihm erwartet wird, ohne allerdings den von ihnen vertretenen Lebensentwurf zu übernehmen. Er bringt hier erneut zum Ausdruck, dass das *»handwerkliches Leben«* der Familie Brunner nicht an seine Zukunftsvorstellungen anknüpft. Die Entscheidung über das Ende der Hilfe stellt er als eine dar, die zwischen ihm und der Familie getroffen wurde. Andere Akteur*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe oder der Rahmen seiner Strafe, die er in der Einrichtung absolvieren musste, werden von ihm hier nicht angeführt. In der Konsequenz spielen auch die rechtlichen Rahmenbedingungen der Hilfe in seiner Darstellung keine Rolle. Damit wird wie bereits in seiner Darstellung des Schulverbotes die institutionelle Macht der Institution unsichtbar und er stellt dies erneut als eine Entscheidung der Familie dar, die ihm nun für seinen Wunsch *»Verständnis«* entgegenbringt. Daneben spürt er bei ihnen aber auch, dass diese nicht an ihn glauben und sich sorgen, dass er wieder im städtischen Umfeld mit den *»alten Sachen anfangen würde«*. Diese Aussage knüpft an die bereits bekannte Denkfigur an, dass Nazar Sautin vom Umfeld schlecht beeinflusst wird und diesem Einfluss ausgesetzt ist. Es wird auch als weitere Deutung der stationären Jugendhilfe sichtbar, dass das Umfeld in den Bergen für ihn ein gutes Umfeld sei, in dem er sich gut entwickelt, weil er positiv von der Lebensart dort beeinflusst wird. Die ländliche Region und die Familie scheinen so insgesamt zu einem guten Umfeld für ihn stilisiert zu werden. Obwohl hier seine Wünsche Gehör finden, zeigen sich dennoch

Misstrauen ihm gegenüber und eine Perspektive auf ihn, die ihn als beeinflussbar wahrnimmt.

Nun fügt er noch einen erklärenden Einschub der *»alten Sachen«* ein und unterstreicht die Möglichkeit, diese im Rahmen der Anonymität des Interviews konkretisieren zu können. Dies bringt zum Ausdruck, dass das offene Reden über diesen Bereich des Lebens im Horizont gesellschaftlicher Normalitätsordnungen ihm ansonsten nicht legitim vorkommt. Obwohl er ankündigt, offen zu reden, zeigt sich im Verlauf dieser Passage, dass es vor dem Hintergrund von normativen und gesetzlichen Regelungen nicht leicht für ihn ist, über den Reiz und seine Motivation zu sprechen, die mit Handlungen verbunden sind, die als illegal gelabelt sind. So konkretisiert er im Stil einer Beichte, dass er sich früher von diesen *»illegalen Sachen«* stark angezogen gefühlt habe, und bringt seine damalige Bewunderung für Menschen zum Ausdruck, die *»Illegales«* machen. Er begründet dies mit dem dabei deutlich werdenden *»Mut«*. Illegales zu tun hieß für ihn also damals, mutig zu sein und sich den Regeln des Gesetzes zu widersetzen. Dabei haben seine illegalen Tätigkeiten mit *»Drogen«* zu tun gehabt, die er konsumiert und später auch verkauft habe.

Die Brüchigkeit zeigt sich zwischen der Attraktion, die von den als illegal deklarierten Tätigkeiten ausgeht, der Unmöglichkeit, darüber zu reden, und dem Einräumen im Interview, dass er das Ganze nicht erklären könne. Er zitiert in einer späteren Passage auch die Polizei, worin sich zeigt, wie diese machtvoll seine Interessen als außerhalb der Rechtsordnung markiert: *»dass diese Sachen wo mich interessieren nicht, (.) nicht richtig sind; (.) ///mmh/// die sollen nicht zu meinem (.) Leben gehören; ///mmh/// (.) zu ///mmh/// meinen Interessen gehören; (.) ///mmh/// (1) aber (.) wer hört schon (.) mit fünfzehn zu, (.) ///ja///°w:er°« (18.2; 303-306).*

Obwohl er also andeutet, dass er den Reiz des Illegalen im Mut sieht, der sich für ihn darin ausdrückt, und er in seiner Erzählung ein großes Interesse für illegale Tätigkeiten zeigt, fügt er hier als Kommentierung ein, dass er das nicht genauer erklären könne, und interpretiert dieses Verhalten und sein Interesse als *»Jugendphase«*. Damit greift er Diskurse auf, die Jugenddelinquenz als eine Form sehen, die sich nur auf die Jugendphase bezieht und mit deren Ende auch aufhört. Er nutzt also Wissen aus pädagogischen Diskursen in seiner Erzählung und wirkt dadurch wir ein Experte dieser Phase.

Insgesamt bietet er unterschiedliche Erklärungen an für sein Interesse an illegalen Tätigkeiten, und es wird deutlich, dass er diesen Bereich reizvoll fand. Vor dem Hintergrund von dominanten Ordnungen erscheint es ihm offensichtlich im Interview nicht legitim, diesen Reiz explizit zum Ausdruck zu bringen und er wiederholt hier erneut, dass er es nicht erklären könne, wie es dazu gekommen sei. Diese Diskrepanz zwischen der Handlungsfähigkeit und Motivation, die sich in Bezug auf Illegales zeigen, und der Schwierigkeit, darüber zu sprechen, kann als Effekt der Bearbeitung seiner Biographie in der Jugendhilfe vor dem Hintergrund

von normativen Ordnungen gesehen werden. In der Jugendhilfe wurde aus seiner Sicht ja das Ziel verfolgt, ihm eine richtige Art zu leben beizubringen. In der Folge scheint der Teil der Geschichte im Interview abgespalten zu werden und nicht in seine Erzählung zu passen, in der er sich als jemand präsentiert, der nun auf einem guten Weg sei und die Vergangenheit erfolgreich hinter sich gelassen habe.

Wechsel ins Lehrlingsheim und erneuter Schulbesuch

> *und (2) Lehrlingsheim (.) ///mmh/// A-Lehrlingsheim, ///mmh/// (.) hat mich aufgenommen, (.) ich bin jetzt ein Jahr, (.) ///mmh/// dort, (.) ///mmh/// (2) das ist (1) wirklich die (.) beste (.) wirklich die beste Zeit (.) gewesen seit diesen (.) äh: seit diesen Reise::n (.) ///mmh/// (2) von von Großstadt E::: (.) auf:: (.) auf, (.) Tal X::: (.) eben (.) Schulheim A ist auch nicht in Großstadt E gewesen ///mmh/// (1) ich habe mich wirklich gefreut wieder ähm (1) wieder frei::, (.) können (.) zu entscheiden was ///mmh/// das mir ///mmh/// gefällt und was nicht, ///mmh/// (.) und A-Lehrlingsheim, (.) passt wirklich noch dazu ///ja ja/// (.) da hast du einfach (1) dein (.) kleines Zimmer, (.) du musst eine Tagesstruktur ha:be (.) ///mmh/// um dort wohnen zu können (1) und:: (.) ja, (.) ///mmh/// (1) seit, (.) August (.) zweitausendundvierzehn, ///mmh/// (.) habe ///mmh/// ich (.) die Schule (.) A, (.) ///mmh/// besucht, (.) im (.) Seemätteli, (.) ///mmh/// diese Schule habe ich nur ausgewählt damit sie mir (.) Empfehlung geben (.) für das Gymnasium (.) ///mmh/// Apfelbaum; (2) (19; 307-319)*

Hier geht der Biograph nun beschreibend auf die Rückkehr in die Großstadt E und den Wechsel in ein Lehrlingsheim ein. So konnte er sein Vorhaben und Ziel, das er in der Einrichtung auf dem Land gefasst hat, umsetzen und scheint nun die Kontrolle über die Gestaltung seines Lebens zurückzuhaben. Nicht mehr andere bestimmen, wo er wohnt und lebt, sondern er selbst steuert das. Er springt in der Erzählung in die aktuelle Zeit und spannt einen Zeitrahmen von einem Jahr, das er nun in dem Lehrlingsheim lebt. Seine Jugendhilfeerfahrungen und die verschiedenen Übergänge zwischen den Institutionen vergleichend, zieht er als Fazit, dass die aktuelle Phase die beste Zeit sei. Die Übergänge zwischen den verschiedenen Platzierungsorten bezeichnet er als »*Reisen*«, worin auch deutlich wird, dass er sich nirgendwo richtig heimisch fühlte und mit der Zeit in der Jugendhilfe auch viel Bewegung verbunden war. Als Erklärung für seine positive Bewertung des Lehrlingsheims führt er die Freiheit an, die er nun wieder über sein Leben habe: »*wieder frei::, (.) können (.) zu entscheiden was ///mmh/// das mir ///mmh/// gefällt und was nicht*«. Dies unterstreicht nochmals, wie einschränkend und machtvoll in den vorigen Institutionen und insbesondere in der Einrichtung auf dem Land über sein Leben verfügt wurde. Diese Verfügung über ihn kann als Unterwerfungsversuch durch die Kinder- und Jugendhilfe gedeutet werden, in dem er sich als entscheidungsfähiges Subjekt dem Lebensentwurf beugen muss, den andere für ihn konstruieren.

Erst nachdem er vordergründig zeigt, dass er sich ihrer Autorität unterwirft, wird ihm die Möglichkeit zugestanden, wieder selbst Pläne für sein Leben zu machen. In der Großstadt E geht er erneut in die Schule und versucht, dort doch noch eine Empfehlung fürs Gymnasium zu bekommen.

Resümee und zweite Erzählkoda – »Eigentlich das wo ich habe erreichen wollen, habe ich geschafft«

> *N: (7) ich habe gute Noten gemacht, (2) ich bin (.) höflich gewesen, (1) auf jeden Fall (.) meiner Meinung nach (.) habe ich ein gutes Bild:=äh (.) Bild gehabt von den anderen (1) und (.) ja, (.) jetzt (.) habe ich Ferien, (.) ///mmh/// diese Schule ist fertig, (.) ///mmh/// (1) a:::m (.) am zehnten August glaube ich, (.) gehe ich (.) ///mmh/// ans Gymnasium; (.) ///mmh/// Apfelbaum, (.) ///mmh mmh/// eigentlich das wo ich habe erreichen wollen habe ich geschafft, (.) ///mmh (.) mmh/// und jetzt bin ich:: (.) meine Ferien am Genießen (.) ///ja (.) mmh (.) @(.)@/// (.) so,*
> *I: °Ja°, (4) °ähm° (.)*
> *N: Haben Sie äh:: (.) irgendwelche Fragen noch (.) dazu, ///ja/// (.) muss ich irgendetwas ergänzen, (21; 364-373)*

In dieser Sequenz signalisiert Nazar Sautin erneut mit einer zweiten Erzählkoda, dass er am Ende seiner Erzählung angelangt sei, *»und jetzt bin ich:: (.) meine Ferien am Genießen (.) ///ja (.) mmh (.) @(.)@/// (.) so,«*. Zunächst stellt er resümierend Beispiele für positive Entwicklungen dar, die er nach der räumlichen Veränderung im letzten Jahr erreichen konnte: schulischen Erfolg, höfliche Verhaltensweisen und ein gutes Bild, das er von den anderen Schüler*innen habe. Die positiven Entwicklungen lokalisiert er damit im Bereich von Bildungserfolg, hinsichtlich höflicher Umgangsformen sowie im Sozialen. Die als positiv markierten Bereiche stehen im Zusammenhang mit Normalitätsordnungen der stationären Jugendhilfe und sind Themen, die in seiner Jugendhilfebiographie immer wieder in Institutionen zum Thema gemacht wurden. Sie können vor diesem Hintergrund auch als Exemplifizierung verstanden werden, dass er es geschafft habe und sich positiv entwickelt habe. Mit den *»guten Noten«* übertrifft er sogar das, was ihm in der Jugendhilfe zugetraut worden war. Zu dem positiven Resümee gehört auch, dass er aktuell Ferien hat und danach dann ins Gymnasium kommt: *»eigentlich das wo ich habe erreichen wollen habe ich geschafft, (.) ///mmh (.) mmh/// und jetzt bin ich:: (.) meine Ferien am Genießen (.) ///ja (.) mmh (.) @(.)@/// (.)«*. Die Selbstbeschreibungen entlang verschiedener Dimensionen, die er als positive Entwicklungen darstellt, wirken dabei distanziert zur eigenen Biographie und wie ein Katalog an wünschenswerten Verhaltensweisen, an denen er sich orientiert und die er heranzieht, um sich selbst positiv darzustellen. Mit diesem Abschluss der biographischen Erzählung wird deutlich, dass er seine Geschichte vom Standpunkt einer positiven Einschätzung seines

Lebens erzählt. Gleichzeitig zeigt sich auch ein Verständnis, dass er die positiven Entwicklungen selbst herbeigeführt habe. Somit drückt sich hier ein starkes Gefühl von Handlungsmacht aus, das der Biograph in Bezug auf sein Leben sieht. Er wendet so auch die individualisierenden Problemkonstruktionen auf sich an, bei denen ihm von institutioneller Seite nahegelegt wird, dass er sich ändern müsse. Gleichzeitig markiert er, dass er es dank seiner Anstrengungen geschafft und sein Leben eine positive Entwicklung genommen habe. Darüber hinaus wird deutlich, dass er trotz aller Widerstände an seinem Wunsch zu studieren festhält. Sein Festhalten und Verfolgen eines Zukunftsentwurfes mit Bildungsambitionen wird auch im Nachfrageteil in Bezug auf seine Zukunftspläne nochmals deutlich:

> *I: Mmh, (.) u::nd (2) wenn wir jetzt, (.) wenn Sie so nach vorne, (.) schauen (1) welche Pläne haben Sie denn für die Zukunft; (1)*
> *N: Ja es kommt ganz darauf an wie::=äh wie weit, dass ich in meine Zukunft schaue (1) ich würde sehr gerne (2) Universität (.) ///mmh/// besuchen nach dem Gymer (.) ///mmh/// momentan (1) kann ich (.) leider mit Sicherheit sagen ich bin nicht parat; (.) ///mmh/// aber ich hoffe nach diesen (.) ///mmh/// vier Jahren (.) ///mmh/// Ausbildung im Gymnasium Apfelbaum (1) könnte ich äh:::: (.) da meine Meinung ändern ///ja (.) ja (2) aha (1)/// (2) ja, wenn wenn alles gut klappt bin ich mit siebenundzwanzig (.) fertig (.) und (.) kann mir einen Job suchen (.) ///ja/// (.) und siebenundzwanzig ist für mich::: (.) alt, (.) also erwachsen (.) ///ja/// da da bin ich wirklich schon erwachsen ///ja (.) ja (.) ja (2) ja/// (.) i::ch würde sehr gerne (.) mit den Menschen; (.) arbeiten ///aha/// das ist wirklich ///aha/// sehr ein (.) v::ielseitiger Job (.) da::: (.) da wird einem nicht langweilig (.) habe ich das Gefühl; (32; 732-743)*

Der Blick in die Zukunft erfolgt hier mit einer differenzierten zeitlichen Einteilung und in die Bereiche Schule und Studium. Als Wunsch und Ziel formuliert er den Besuch der Universität und danach einen Beruf, in dem er »*mit den Menschen arbeiten*« kann. Somit hält er an seinen bildungsorientierten und akademischen Zielen fest, die im Kontext der Jugendhilfe behindert wurden. Er räumt Unsicherheit ein, ob er tatsächlich studieren könne, weil er zunächst noch das Gymnasium abschließen müsse, um »*parat*« für ein Studium zu sein. Diese Unsicherheit und Offenheit gegenüber den tatsächlichen Entwicklungen in seiner Zukunft wurden bereits an anderen Stellen im Interview deutlich, in denen er den handwerklichen Zukunftsentwurf zwar für sich ausschloss, sich dabei aber gleichzeitig nie ganz sicher war, ob dieser nicht doch noch Realität für ihn werden könnte: »*(.) aber (.) wer weiß, (.) wer weiß, vielleicht (1) bin ich ja wirklich in zehn Jahre (.) irgendwie (.) Schweißer oder ein (.) Plasmaschneider (.) ich hoffe es nicht; (.) ///@(1)@ mmh (1) mmh/// (5) (15/209-220)*«. Er hat also einerseits einen starken Gegenentwurf zu dem Weg, der ihm aus der stationären Jugendhilfe vorgezeichnet wurde. Andererseits zeigt der dort für ihn entworfene Lebensentwurf nach wie vor Wirkung, auch wenn Nazar Sautin mit

viel Energie versucht, in eine andere Richtung zu gehen und an seinen eigenen Zielen festzuhalten.

Seine Zukunftsvision, die er im Nachfrageteil formuliert, geht bis ins Alter von 27 Jahren, und er hofft, nach dem Studium dann einen Job suchen zu können. Verbunden mit dem Job ist für ihn dann auch der Status des Erwachsenenalters, und er kommentiert aus heutiger Sicht, dass er dann auch »*alt*« sei. Hier zeigt sich ein Ringen damit, dass vor dem Hintergrund von normalbiographischen Vorstellungen seine Bildungs- und Erwerbsbiographie verspätet ist. Andere Aspekte und Lebensbereiche, die seine Zukunft betreffen, führt er hier nicht weiter aus. Mit dem Fokus auf die Erwerbsarbeit greift er dominante Vorstellungen eines erwerbsarbeitszentrierten männlichen Lebenslaufs auf und gibt dem Bereich der Erwerbsarbeit so eine hohe Relevanz. Dies kann auch damit in Verbindung stehen, dass die Auseinandersetzungen in der stationären Jugendhilfe über den richtigen Lebensentwurf für ihn auf das Thema der Erwerbsarbeit fokussiert waren und andere Übergangsthemen im Zusammenhang mit der stationären Jugendhilfe wenig von ihm thematisiert wurden.

In seiner Erzählkoda beendet er die Erzählung mit der Aussage, dass er aktuell seine Ferien genieße, und fragt die Interviewerin, ob sie noch Fragen an ihn habe oder ob er noch etwas ergänzen müsse. Dies verdeutlicht, dass er das Ziel verfolgt, den Erwartungen zu entsprechen. Die Motivation, den Erwartungen der Interviewerin gerecht zu werden, wurde bereits beim Interviewauftakt deutlich. Die Rekonstruktion der Anfangssequenz hat dabei aufgezeigt, dass die Botschaften der Erzählaufforderung unklar waren, da sie schwankten zwischen der Bitte der Interviewerin, alles zu erzählen, und dem damit verbundenen Totalitätsanspruch sowie einer Offenheit für Schwerpunktsetzungen des Biographen. Hier signalisiert Nazar Sautin, dass er nun am Ende seiner Erzählung nicht sicher sei, ob diese den Erwartungen der Interviewerin entspreche. Durch die Frage signalisiert er zum einen, dass er noch offen sei für Nachfragen, gibt aber zum anderen die Verantwortung, diese Erwartungen nochmals zu explizieren, an sie weiter.

Resümee Biographie in der Jugendhilfe – »Bin ja selber schuld gewesen«

Nazar Sautin konstruiert seine Biographie in der stationären Jugendhilfe als eine Zeit, die sowohl »*schmerzhaft*« als auch notwendig war. In seiner Erzählung wird eine Interpretationsfolie deutlich, in welcher er die Verantwortung für die schwere Zeit bei sich und seinen als abweichend markierten Verhaltensweisen platziert. In dieser Deutung scheint eine Internalisierung individualisierender Problemkonstruktionen durch, in denen er isoliert als Problem konstruiert wird und bspw. die familiären Verhältnisse, die für sein Verhalten ja auch ein Bedingungsgefüge waren, de-thematisiert werden. Gleichzeitig relativiert er diese Problemzuschrei-

bung durch die normalisierende Konstruktion seines abweichenden Verhaltens als Ausdruck einer Jugendphase.

Die individualisierende Verantwortungsübernahme kann auch mit den Zielgruppenkonstruktionen der stationären Jugendhilfe in Verbindung gebracht werden. Diese Zielgruppenkonstruktionen und damit verbundene Adressierungen werden für Nazar Sautin im Übergang in die stationäre Jugendhilfe relevant. Hierbei wird eine Normalitätsordnung sichtbar, die individualisierende Kategorisierungen vornimmt und Abweichung an individuellen Verhaltensweisen festmacht. Verbunden mit dem Übergang in das Schulheim entsteht für Nazar Sautin die Frage, ob er sich mit den Zielgruppenkonstruktionen wie »*(1) minderjährige (.) Drogensüchtige (.) ähm:: Leute mit Aggressionsproblem::e (.) ja, jedenfalls so so in dem Stil*« identifizieren kann. Diese stark problemorientierten und individualisierenden Formen der Problem- und Zielgruppenkonstruktionen sind mit negativen Subjektpositionen verbunden. Die so bezeichneten Subjekte werden als abweichend von einer dominanten Normalitätsvorstellung konstruiert. Nazar Sautin grenzt sich anfangs stark von den negativen Implikationen ab und versucht, performativ etwas anderes darzustellen und die Sozialpädagog*innen zu überzeugen, dass er nicht ihrer Zielgruppenkonstruktion entspreche. Im weiteren Verlauf kommt er dann mehr mit den anderen Jugendlichen dort in Kontakt und beginnt, sich zunehmend auch für Handlungen zu interessieren, die als »*kriminell*« markiert werden. Durch den Kontakt zu den anderen Jugendlichen und eine positive Identifizierung mit ihnen lässt auch die starke Abgrenzung von den Adressierungen nach, die mit den Zielgruppenkonstruktionen der stationären Jugendhilfe verbunden sind. Letztendlich wird er auch aus dem Schulheim ausgeschlossen als Sanktion gegen abweichende Verhaltensweisen.

Es zeigt sich, dass er in Bezug auf die als illegal konstruierten Tätigkeiten Handlungsfähigkeit entwickelt. Dies kann als Befreiung aus den Abhängigkeiten verstanden werden, in denen er sich zu der Zeit befindet – z. B.von seiner Mutter, die folgenreiche Entscheidungen für sein Leben trifft, oder auch vom institutionellen Kontext der stationären Jugendhilfe. Im System der Kinder- und Jugendhilfe wird er im weiteren Verlauf aber gerade aufgrund seiner unerwünschten Verhaltensweisen noch stärker in seiner Handlungsfähigkeit beschnitten. Somit ist also das Potenzial, das sich für ihn in den abweichenden Verhaltensweisen zeigt, nur von kurzer Dauer und er erfährt hierfür Sanktionierungen. In seiner Deutung, warum er in eine stationäre Jugendhilfeeinrichtung gehen musste, rücken seine familiären Herausforderungen und Probleme immer weiter in den Hintergrund, und er übernimmt die Verantwortung selbst, weil er mit seinen Verhaltensweisen nicht der Norm entsprochen habe: »*bin ich ja (.) selber schuld gewesen (.)*«. Letztendlich übernimmt er damit die von Beginn an dominante Deutung in Bezug auf seine Probleme zu Hause.

Die Abfolge der besuchten Einrichtungen kann als eine Karriere verstanden werden, wobei er eine immer stärkere Einschränkung seiner Handlungsmacht erfährt. Insbesondere mit dem Übergang in die Einrichtung in den Bergen sind machtvolle Adressierungen und Versuche der Einrichtung verbunden, ihm eine gewisse Subjektposition nahezulegen und Teile seines bisherigen Lebens als ›falsch‹ zu bezeichnen. Dort herrscht aus seiner Sicht ein Lebensentwurf vor, der das Leben in einer heteronormativen Kleinfamilie verbunden mit körperlicher Arbeit und handwerklichen Berufsperspektiven ins Zentrum rückt und zur Norm erklärt. So sind Familie und Arbeit zentrale Pfeiler des Angebots. Insgesamt wird ihm dort unter der dominanten Leitorientierung ›Leben lernen‹ eine gewisse Art des Lebens nahegelegt und als intelligible Subjektposition angeboten, wobei ihm andere Lebensentwürfe verwehrt bzw. nicht in den Fokus gerückt werden. Dies hängt vermutlich eng damit zusammen, dass er aufgrund von Delinquenz in die Maßnahme gekommen ist. Somit wird er sanktioniert für den Bereich seines Lebens, in dem er ein Gefühl von Handlungsmacht beschreibt. Letzteres kann auch als Gegenreaktion auf die Machtlosigkeit verstanden werden, die er bezüglich der starken Abhängigkeit von Entscheidungen seiner Mutter oder auch der für ihn intransparenten Entscheidungsprozessen der stationären Jugendhilfe empfindet. Paradoxerweise wird er in der Folge dann noch stärker als zuvor in seiner Handlungsfähigkeit beschnitten. Neben der Einschränkung von Handlungsmacht wird auch der Versuch deutlich, ihm eine bestimmte Lebensweise als Norm nahezulegen.

Auffallend bei der Darstellung seiner Hilfegeschichte ist, dass eine Beschreibung der Einrichtungen unter formalen Gesichtspunkten dominiert. Seine eigene Perspektive und sein Erleben spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Diese Art, die eigene Hilfegeschichte zu erzählen, verleiht Nazar Sautin etwas Expertokratisches, da er die unterschiedlichen Hilfeangebote in ihren Selbstdarstellungen zitiert, damit die professionelle Perspektive wiedergibt und nicht das eigene Erleben ins Zentrum stellt. Dies kann auch als eine Überschreitung der Rolle als Adressat gedeutet werden, denn es scheint ein starker Fokus auf die Auseinandersetzung mit den Abläufen und Perspektiven des Hilfesystems durch sowie auf die Internalisierung der institutionellen Perspektiven. Weiterhin drückt sich darin aus, dass er in den verschiedenen institutionellen Kontexten gelernt hat, darauf zu achten, welche Erwartungen bestehen, und diese zu erfüllen. Dies bringt er eigentheoretisch auf den Punkt im Kontext seiner Erfahrungen in der Schule im Schulheim: »*habe ich (.) natürlich müssen (1) auch mitmachen, (1) ihr (.) Spiel mitspielen, (1) es hat mir (.) nicht gefallen ich habe weg wollen (.) aber ich habe nicht können*«. So scheint er im biographischen Verlauf eine Sensibilität für Erwartungsstrukturen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten erworben zu haben und auch dafür, welche Einschränkungen er hinnehmen muss oder wo es Spielraum für ihn gibt. In der Folge scheint er institutionelle Logiken und damit verbundene Erwartungsstrategien gezielt wahrzunehmen, diese in Verbindung mit den eigenen Interessen zu setzen

und Strategien im Umgang damit zu entwickeln. So wird deutlich, dass sich Nazar Sautin strategisch für eine gewisse Zeit den Erwartungen unterwirft mit dem Ziel, die Macht der Institutionen über seine Biographie dann schließlich wieder loszuwerden. Diese Sensibilität für Erwartungsstrukturen wird auch im Zusammenhang des Interviews deutlich, in dem er offensichtlich ebenfalls versucht, den Erwartungen der Interviewerin zu entsprechen, und proaktiv nach der Verwendung der Daten und der Interessen seitens der Interviewerin fragt.

Insbesondere in Bezug auf sein Leben in der Einrichtung auf dem Land wird deutlich, dass dort machtvoll versucht wird, ihn unter die dort vorherrschende Normalitätsordnung zu unterwerfen. In Bezug auf den strafrechtlichen Kontext der Hilfe kann das als ein Versuch gedeutet werden, ihn dadurch wieder an gesellschaftliche Normen anzupassen; somit kann diese Form des Angebots als Versuch einer Normalisierung verstanden werden. In den Darstellungen des Angebots von Nazar Sautin wird deutlich, dass er nur an einem Ort ist, an dem eine Familie lebt, er aber nicht in die Familie integriert wird. Es scheint, dass dabei die heterosexuelle Normalfamilie im handwerklichen Milieu auf dem Land als sinnvoller Ort für Jugendliche wie Nazar Sautin betrachtet wird, die aufgrund abweichender Verhaltensweisen in der Jugendhilfe sind. In seiner Darstellung scheinen die Familie und insbesondere das männliche Familienoberhaupt mit viel Macht ausgestattet, was Entscheidungen über sein eigenes Leben anbelangt. Dabei bleibt ihm die Rolle der Familie als pädagogische Institution intransparent, und er nimmt sie als Familie wahr und nicht als staatliche Jugendhilfeinstitution. So stellt er die Familie als Bühne dar für ein Angebot, das mit der Verpflichtung zu körperlicher Arbeit und Schulverbot disziplinierend arbeitet und die Macht hat, ihren eigenen Lebensentwurf als den ›wahren‹ und ›richtigen‹ zu proklamieren. In seiner Darstellung zeigt sich, dass er sich der Disziplinierung unterordnet und die verlangten Tätigkeiten absolviert. Gleichwohl distanziert er sich aus seiner aktuellen Position deutlich von den normativen Orientierungen dahinter. So entlarvt er das Angebot argumentativ und streicht heraus, dass es ihn bei seinem Lebensentwurf in keinerlei Hinsicht unterstützt habe. Die Pläne der Institutionen haben aber dennoch insofern performative Wirkung, als er sich aktiv davon stark abgrenzen muss und zum Zeitpunkt des Interviews nicht gänzlich ausschließen kann, dass diese für ihn nicht doch noch relevant werden.

In seinen Abgrenzungen von der Familie und den anderen Jugendlichen im ländlichen Milieu wird deutlich, dass er aus einem Gefühl der Überlegenheit vor dem Hintergrund seiner bildungsbezogenen Aspirationen spricht, die auch in Zusammenhang mit seiner familiären Herkunft gebracht werden können. So charakterisiert er das Leben der Menschen dort als einfaches und simples Leben. Die Konstruktion der Menschen als Andere nimmt er entlang ihrer körperlichen Betätigung bei der Arbeit und ihres Freizeitverhaltens vor. Er beschreibt die Jugendlichen in der Schule als »*emotionale*« Menschen und konstruiert sich selbst als Gegenentwurf

zu ihnen. In Verbindung mit seiner Inszenierung im Interview als Literaturliebhaber und Zigarillo rauchender Luxusliebhaber verstärkt sich so das Bild eines eher intellektuell orientierten Menschen, der sich in bildungsbürgerlicher Manier von einfachen Menschen und körperlicher Arbeit abgrenzt. In Bezug auf den durch die Einrichtung und dortige Schule vorgezeichneten Lebensweg wird Widerstand von Nazar Sautin deutlich, und er formuliert klar, dass er sich mit diesem Lebensweg aus einem Bauchgefühl heraus nicht identifizieren kann. Hier scheint ihm seine soziale Herkunft ein Gefühl dafür zu geben, was für ihn mögliche und gangbare Lebenswege sind und was in seinen Augen unter seinem Niveau ist. In der Folge kann er sich von dieser als Norm deklarierten Lebensweise auf dem Land distanzieren durch die Bezugnahme auf eine Normalitätsordnung und damit verbundenen Diskursen, die akademische und intellektuelle Lebensweisen positiv bewerten. Dadurch nimmt er eine überlegene Position für sich in Anspruch. In der Folge wertet er das Leben der Familie und der anderen Peers auf dem Land ab, indem er für sich eine ›überlegene‹ Position durch eine anvisierte akademische Bildungsbiographie beansprucht. So kann er sich auch von der Macht des Ortes distanzieren.

7.7 Fazit Fall Nazar Sautin – Biographie in zwei Teilen und Zonen von Normalität

In Bezug auf die Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen wird im Fall von Nazar Sautin deutlich, wie Normalitätsordnungen einerseits ihn bemächtigen und er in unterschiedlicher Hinsicht für sich Normalität beansprucht. Andererseits zeigt sich, wie vor dem Hintergrund von Normalitätsordnungen gewisse Aspekte der eigenen Biographie de-thematisiert werden, weil sie nicht in diese Ordnung passen. Diese Distanzierung von Teilen und Positionierungen in der eigenen Biographie zeigt sich darin, dass Nazar Sautin über Aspekte in seiner Biographie nicht sprechen kann und diese ausklammert. Gleichzeitig wird die Distanzierung von sich selbst oder Teilen der eigenen Biographie in der Vergangenheit durch den Konstruktionsmodus der Gesamtbiographie in zwei Teilen nochmals verstärkt.

In der biographischen Konstruktion wird eine Einteilung der Lebensgeschichte in eine Phase vor der Migration in Russland, in der er eine schöne Kindheit schildert und die er als normal bezeichnet, und in die Zeit danach sichtbar. Den ersten Teil vertieft er in seiner biographischen Erzählung nicht weiter, vielmehr nutzt er diesen, um Normalität für sich zu beanspruchen. Der Schwerpunkt liegt auf dem zweiten Teil (*»mein anderer Teil vom Leben«*), in welchem bei ihm Probleme entstehen und er letztendlich in die stationäre Kinder- und Jugendhilfe geht. Durch diese Zweiteilung trennt der Biograph seine Kinder- und Jugendhilfebiographie in der Schweiz von seinem vorherigen Leben in Russland. So stellt er zwischen den ersten

zwölf Jahren seiner Biographie und dem zweiten Teil seines Lebens kaum Verbindungen her. Das führt dazu, dass seine biographische Erzählung stark fokussiert ist auf sein Leben in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und er andere Aspekte ausklammert. Ein Großteil seiner Kindheit findet keinen Eingang in seine biographische Erzählung. Auch im Nachfrageteil geht er nicht weiter darauf ein. In der Folge entsteht auf einer abstrakten Ebene eine Kontrastierung des anderen Teils seines Lebens, das er als von Problemen geprägt beschreibt, mit dem kaum ausgeführten Teil über seine Kindheit, den er zusammenfassend als *»nichts Spezielles«* und *»schön«* beschreibt.

Die Fokussierung auf seine Kinder- und Jugendhilfebiographie ist einerseits durch den Kontext der Forschung erklärbar, in dem er ja als Jugendlicher adressiert wird, der in der stationären Jugendhilfe aufwächst. Andererseits deutet sich auch an, dass mit der Migration in die Schweiz Erfahrungen verbunden sind, bei denen sein Leben in Russland nicht von Interesse ist. Weiterhin zeigt sich, dass das Leben in den stationären Einrichtungen biographisch so einschneidend war, dass diese Erfahrung für ihn in der Bearbeitung und Reflexion nicht leicht in seine Biographie integrierbar ist ohne Widersprüche, insbesondere auch, weil er hier stark institutionellen Entscheidungsprozessen unterworfen war und wenig involviert wurde. Durch den Modus der Zweiteilung findet er einen Weg, seine Heimerfahrungen abzutrennen vom anderen Teil seines Lebens und in der Erzählung Kohärenz zu schaffen, da er so auch keine Verbindungen herstellen muss.

Nazar Sautin setzt sich in seiner biographischen Erzählung in verschiedener Hinsicht mit Normalitätsordnungen in Verbindung. So zeigt der Fall, wie es dem Biographen in verschiedener Hinsicht gelingt, Normalität für sich in Anspruch zu nehmen, und er sich auf diesem Wege gegen machtvolle negative Zuschreibungen und Subjektpositionierungen wehrt, die insbesondere im Zusammenhang mit seinem Heimaufenthalt stehen.

Zunächst bestimmt Nazar Sautin in seiner Biographie Zonen von Normalität in Bezug auf gewisse Phasen in seinem Leben. So fordert er für sich Bereiche von Normalität ein durch die Bezugnahme auf abstrakte Formulierungen und Bilder, mit denen er bspw. seine Kindheit oder auch den Anfang seiner Zeit in der Schweiz beschreibt und diese in Bezug zu Vorstellungen von Normalität setzt. So ruft er formelhaft Bilder einer schönen Kindheit auf oder er beschreibt die Wochenendausflüge zu Beginn seines Lebens in der Schweiz, die er mit seiner neuen Familie dort erlebt und die Bilder eines harmonischen Familienlebens entstehen lassen. Die von ihm so bestimmten Zonen von Normalität bleiben einerseits abstrakt und werden nicht mit konkreten Erfahrungen oder erzählenden Elementen untermauert, die für ihn damit verbunden sind. Diese Inanspruchnahme von Zonen der Normalität erhöhen andererseits die Dramatik und den Spannungsbogen in seiner Biographie. So entsteht in der Folge eine Fallhöhe von einer ›schönen‹ Kindheit oder den ›schönen‹ Ausflügen in der neuen Familienkonstellation zu der Zeit in seinem Leben, die

für ihn mit Problemen verbunden ist. Gleichzeitig können diese Formen der Normalisierung auch als Strategie verstanden werden, Abweichungen von dominanten Normalitätsvorstellungen in der eigenen Biographie zu reduzieren. Denn in der Folge werden die ›abweichenden‹ Teile seiner Biographie, wie der Heimaufenthalt, die als problematisch markierten Verhaltensweisen oder die Probleme zu Hause, durch diese Zonen der Normalität wiederum in ihrer Tragweite eingeschränkt. Es gelingt ihm so, eine Basis zu schaffen aus den Erfahrungen einer schönen Kindheit oder eines ›normalen‹ Familienlebens mit Ausflügen, von der aus er dann auch auf die abweichenden Aspekte in seiner Biographie eingehen kann.

In Bezug auf Butlers Überlegungen zur Subjektivierung (vgl. Butler 2001) kann die Bezugnahme auf dominante Vorstellungen von Normalität auch als Form der Inanspruchnahme einer intelligiblen Subjektposition verstanden werden. So inszeniert sich Nazar Sautin an dem Treffpunkt des Interviews in einem Luxushotel als rauchender Gentleman mit Stil und nimmt so Bezug zu einer gesellschaftlich anerkannten Subjektposition. Mit seiner Inszenierung verdeutlicht er, dass er sich erfolgreich distanziert hat von den Teilen seiner Biographie, die er als ›abweichend‹ markiert. In Bezug auf Gender inszeniert er sich als Luxus liebender Gentleman, der Bildungsaspirationen hat, und widersetzt sich auch dadurch den Adressierungen durch die Kinder- und Jugendhilfe, die für ihn einen Lebensplan entwirft, bei dem körperliche Arbeit und der Abschluss eines handwerklichen Berufs im Zentrum stehen. Somit überlagert sich in seiner Positionierung eine männlich konnotierte Selbstinszenierung mit Bildungsbezug, die er in Verbindung mit einem Habitus von wohlhabenden Menschen bringt. Darin drückt sich die Inanspruchnahme einer gewissen machtvollen Positionierung für sich aus, womit er etwas Gegensätzliches zu dem verkörpert, was ihm in der stationären Jugendhilfe als legitime Subjektposition nahegelegt wurde. Somit kann seine Inszenierung in dem Luxushotel für das Interview als widerständige Handlung interpretiert werden, da sie ihm ermöglicht, sich von den Zugriffen des stationären Jugendhilfesystems zu distanzieren und auch körperlich und habituell den Zuschreibungen etwas entgegenzusetzen. Weiterhin stellt er damit eine Normalisierung seiner biographischen Erzählung her und markiert, dass er aktuell an einem Punkt im Leben steht, an dem er sich erfolgreich von seinen abweichenden Verhaltensweisen distanzieren kann.

Seine biographische Konstruktion kann auch als eine Form der Fassadenarbeit gelesen werden. Durch Distinktion von anderen, die er abwertend beurteilt, beansprucht er eine machtvolle Positionierung für sich selbst. In der Hervorbringung von anderen Personen als ›einfache Leute‹ inszeniert er sich im Gegensatz zu ihnen. In der Folge beansprucht er für sich eine intelligible Subjektposition: einerseits, indem er sich ein fraglos kompetentes Urteil über die anderen zutraut, und andererseits, weil er sich selbst als Gegensatz zu ihnen konstruiert und indirekt aufwertet. Die Abgrenzung von anderen schafft auch indirekt einen Abstand zur

eigenen Geschichte, sodass er aus einer gewissen beurteilenden Distanz über sich selbst zu reden scheint. Subjektivierungstheoretisch interpretiert, konstruiert er die anderen auf dem Land als Subjekte, die weniger bedeutsam sind als er selbst. Dies kann auch als Strategie gelesen werden, gegen die Widerstände und ent-normalisierenden Erfahrungen dennoch Normalität für sich zu beanspruchen. Interessant ist, dass er die Zonen von Normalität, die er als *»nichts Spezielles«* darstellt, nicht weiter vertieft. Vielmehr scheint es so, dass er mit den Zonen der Normalität eine Basis legt, von der aus er Teile seiner Biographie, die er dem Sprachjargon der Jugendhilfe folgend als ›abweichend‹ darstellt, erzählen kann. Auch die expertokratischen Darstellungen von Jugendhilfeabläufen und Institutionen verleihen seiner Erzählung Nachdruck und markieren, dass er die Rolle von Adressat*innen überschreitet und sich gewissermaßen davon distanziert. Er drückt damit aus, dass er die erfahrene Hilfe nicht nur aus der Perspektive eines Hilfeempfängers betrachtet, sondern mit der Sprache und Logik der Jugendhilfe arbeitet. So reproduziert er die dominante Perspektive des Hilfesystems, nutzt aber auch den damit verbundenen expertokratischen Ausdruck, um der eigenen Erzählung Nachdruck zu verleihen. Die Bestimmung von Zonen der Normalität wird dadurch verstärkt, dass er sich kritisch auf einer eigentheoretischen Ebene von Teilen seiner Biographie distanziert. Somit schafft er also innerhalb seiner Biographie einen Kontrapunkt, schließt retrospektiv Verhaltensweisen und Interessen von sich selbst als verwerflich aus und unterstreicht damit auch seine Inanspruchnahme einer rechtschaffenen Subjektposition.

Ein anderes Beispiel für Sprechweisen der Kinder- und Jugendhilfe und damit verbundene Perspektiven ist das Erklärungsmodell in seiner biographischen Konstruktion, dass das soziale Umfeld einen großen Einfluss auf ihn habe und er, weil er mit den falschen Leuten zu tun habe, schließlich eine abweichende Art zu leben anfängt. Verbunden mit den *»falschen Leuten«* entsteht eine Lebensart, die als *»nicht richtig«* bewertet wird, woraus eine Ordnung resultiert, die ihn einerseits als von außen beeinflussbar konstruiert und andererseits Aspekte seines Lebens als falsch bewertet. Das gesamte Angebot der Jugendhilfeeinrichtung auf dem Land scheint an diese Figur des schlechten Einflusses durch das soziale Umfeld konzeptionell angelehnt zu sein. Er wird dort systematisch von seiner bisherigen Lebenswelt getrennt und in ein ländliches Umfeld bei einer Familie platziert, die ein traditionelles Leben führt und bei der Arbeit im Zentrum steht. Es scheint hier die Idee durch, dass er durch diese Intervention und den Kontakt mit dieser Art zu leben auf einen erwünschten Lebensweg zurückgeführt werden kann. In seiner Abgrenzung von diesem Umfeld auf dem Land zeigt sich, dass er die Figur des Einflusses durch das soziale Umfeld aufgreift, diese aber widerständig deutet und unterstreicht, dass die Form des sozialen Einflusses für seinen Lebensentwurf nicht weiterführend war. Dieses Aufgreifen von Erklärungsmodellen und deren Anwendung zur Kritik an der stationären Jugendhilfe scheint eine Strategie von ihm zu sein, um seiner

Aussage Nachdruck zu verleihen. So greift er also auf eine widerständige Art Deutungsmuster auf, die im Kontext der Jugendhilfe dominant sind, und modifiziert diese in seinem Sinne.

Der in der biographischen Erzählung dargestellte Prozess von jemandem, der »*Probleme*« gemacht hat, hin zum Erfolg, es gegen alle Erwartungen zu schaffen, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen und sich auch von den »*kriminellen*« Interessen zu distanzieren, kann als Prozess der Läuterung verstanden werden. Mit dieser Darstellung seiner erfolgreichen Entwicklung sind eine distanzierte Perspektive auf sich selbst in vergangenen Zeiten verbunden und ein normativer Horizont, die die eigenen Interessen und den Peerkontakt damals als nicht richtig bewerten. So orientiert sich Nazar Sautin an der normativen Ordnung der besuchten Einrichtungen, die ihm verdeutlicht haben, »*dass diese Sachen wo mich interessieren nicht, (.) nicht richtig sind*«. Er fokussiert in seiner Erzählung darauf, wie er es geschafft hat, sich von seinen Interessen und damit verbundenen, als illegal bewerteten Tätigkeiten zu distanzieren.

Damit inszeniert er also vor dem Hintergrund der institutionellen Normalisierungsprozesse, die er durchlaufen hat, eine Erfolgsgeschichte und nimmt in dieser Hinsicht aktuell Normalität für sich in Anspruch. Er stellt dar, wie er es geschafft hat, sich von einer als abweichend markierten Subjektposition erfolgreich zu distanzieren. Interessant sind in dieser Darstellung des Prozesses der Läuterung eine starke Distanzierung und teilweise negative Bewertung von sich selbst in der Vergangenheit. So wird in seiner Darstellung der Zielgruppenkonstruktionen der stationären Jugendhilfeeinrichtung deutlich, dass er die Jugendlichen dort als ›verwerfliche‹ Subjekte konstruiert. Diese Bewertung nimmt Bezug zu einer Ordnung, in der manche Lebensweisen und damit verbundene Subjektpositionen als anerkannt und andere hingegen als falsch konstruiert werden. In diesem Zusammenhang greift er auch auf die Deutung des Mitläufers zurück, die nahelegt, dass er Opfer der anderen Jugendlichen wurde, die ihn auf diesen abweichenden Weg brachten, ohne dass er sich aktiv dazu verhalten konnte. Gleichzeitig wird aber in seiner Erzählung deutlich, dass bezüglich der illegalen Tätigkeiten auch ein großes Interesse von ihm daran bestand.

Hier zeigen sich in der Biographie Widersprüche zwischen erzählenden Elementen, in denen z. B. deutlich wird, dass für ihn mit den als illegal bewerteten Handlungen ein hohes Potenzial an Handlungsfähigkeit und Autonomie verbunden ist, und seinen eigentheoretischen bewertenden Einschüben, in denen er diese Interessen und Tätigkeiten als falsch bewertet. Es scheint so, dass seine normative Orientierung dazu führt, dass er über Aspekte seiner Biographie nicht sprechen kann und vielmehr versucht, über Bewertungen und Argumentationen den Reiz und das Handlungspotenzial, die in Bezug auf seine illegalen Praktiken sichtbar werden, zu überdecken. Dies verstärkt auch den Eindruck der Distanzierung von Teilen der eigenen Biographie, da diese normative Folie, mit der er seine Interes-

sen und Handlungen in der Vergangenheit als falsch bewertet, dazu beiträgt, dass Aspekte seiner Geschichte vor diesem Hintergrund nicht erzählbar sind.

Weiterhin ist mit der Übernahme der institutionellen Normalitätsordnung als Erklärungsfolie für seine biographischen Prozesse auch verbunden, dass er die im institutionellen Kontext hervorgebrachte individualisierende Perspektive übernimmt, was die Deutung anbelangt, warum er in die stationäre Jugendhilfe ging. So wie er es in seiner Darstellung mit seinen individuellen Anstrengungen geschafft hat, sich zu entwickeln, übernimmt er damit aber auch individuell dafür die Verantwortung, dass es in seiner neuen Familienkonstellation in der Schweiz zu Problemen gekommen ist. Die Art, wie bspw. seine Mutter Einfluss auf sein Leben nahm und wie schwerwiegend die Konsequenzen ihrer Entscheidungen für ihn waren, wird dadurch in seiner biographischen Erzählung de-thematisiert.

Als Effekt seiner klaren Distanzierung von sich und den Verhaltensweisen in der Vergangenheit, die vor dem Hintergrund von dominanten gesellschaftlichen (Rechts-)Ordnungen als abweichend markiert sind, beansprucht er in der Gegenwart eine intelligible Subjektpositionierung für sich. Das Element der Distanzierung von sich selbst in der Vergangenheit passt auch gut zum oben diskutierten Modus der Zweiteilung seiner Biographie, mit dem er ebenfalls eine Trennung und damit Distanzierung herstellt von der Biographie und Subjektposition in der Gegenwart zu der abgetrennten in der Vergangenheit. Dieser Modus der Trennung und der Distanzierung kann auch als Strategie verstanden werden, mit Brüchen und Widersprüchlichkeiten in der eigenen Biographie umzugehen. Er versucht dadurch, Klarheit zu schaffen, und löst die Brüche und Widersprüche durch eindeutige normative Eigentheorien auf.

8 Biographien zwischen Prozessen der ›Ent-Normalisierung‹ und ›Ringen um Normalität‹

In der Darstellung der drei Einzelfälle im vorigen Kapitel ist die Präsentation der Ergebnisse der Einzelfalllogik gefolgt. In diesem Teil erfolgt nun eine fallübergreifende Ergebnispräsentation, die sich stärker an einer thematischen Logik entlang des Erkenntnisinteresses orientiert. Diese ergibt sich aus den Einzelfallanalysen und wird ergänzt um Facetten aus weiteren Fällen des Samples. So werden im Folgenden quer zu den einzelnen Biographien Theoretisierungen und Verallgemeinerungen zur Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen herausgearbeitet. Mit diesem Schritt verbunden ist die Darstellung von Zusammenhängen und Aussagen zur hegemonialen und sozialen Bedeutung von Normalitätskonstruktionen, verstanden als dominante gesellschaftliche Ordnungen im Kontext von Differenzverhältnissen. Dabei soll auf fallübergreifende Bedingungskonstellationen aufmerksam gemacht werden, mit denen Jugendliche und junge Erwachsene mit Jugendhilfeerfahrungen konfrontiert werden. Daneben geht es auch um die Darstellung der Zusammenhänge von Möglichkeitsräumen und Umgangsweisen der jungen Erwachsenen, die in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind. Mit diesem Schritt werden also modellhaft Zusammenhänge dargestellt, die in empirischen Daten begründet sind (vgl. Strauss 1994, S. 31).

Die im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen 14 biographischen Interviews unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht in Bezug auf die dort präsentierten Biographien. Mit Bezug zu meinem Forschungsinteresse wird eine große Vielfalt an Erfahrungen und Umgangsstrategien der Biograph*innen sichtbar. Trotz der Unterschiede zeigt sich als verbindendes Element, dass die Erfahrungen der stationären Jugendhilfe die Erzählungen prägen und Anstrengungen der Biograph*innen unternommen werden, hierfür Erklärungen zu finden.

Die biographischen Interviews können aus einer übergreifenden Perspektive verstanden werden als Ausdruck des ›Ringens um Normalität‹ in verschiedenen Varietäten. Dieses ›Ringen um Normalität‹ ist in Verbindung zu sehen mit ent-normalisierenden Erfahrungen der Biograph*innen, wie z. B. ihren gesellschaftlichen Positionierungen, ihrem familiären Kontext oder auch ihren Jugendhilfeerfahrun-

gen. Diese Bereiche sind aus biographischer Perspektive oftmals miteinander verwoben.

Die Struktur der nun folgenden Ergebnisdarstellung folgt dabei dem Befund, dass sich die Biographien zwischen ›Ent-Normalisierung‹ auf der einen Seite und einem ›Ringen um Normalität‹ auf der anderen Seite bewegen. Ent-Normalisierung ermöglicht immer gleichzeitig auch die Einnahme von Subjektpositionen und lässt sich nicht von dem Handeln der Subjekte trennen.

In den Daten wird deutlich, dass der Übergang in die und aus der stationären Jugendhilfe eine zentrale Bedeutung spielt bei der Konstruktion und Strukturierung der biographischen Erzählungen. In Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Normalitätskonstruktionen wird in den Rekonstruktionen sichtbar, dass mit der stationären Jugendhilfe ent-normalisierende Subjektivierungsprozesse verbunden sind. In Bezug auf die in der Untersuchung relevante Perspektive der Subjektivierung von Butler (vgl. Butler 2001) werden damit einerseits unterwerfende Praxen fokussiert. Andererseits zeigt sich aber auch, dass dies Möglichkeiten für die Biograph*innen birgt, die damit einhergehenden Subjektpositionen einzunehmen und zu handeln. Dabei werden von den Biograph*innen auch Normen und damit verbundene Diskurse verschoben. Ent-Normalisierung ist also einerseits immer mit Unterwerfung unter gewisse Normvorstellungen verbunden, andererseits wird dadurch auch eine Plattform für Handlungsfähigkeit eröffnet. Auch zeigt sich, dass sich Ent-Normalisierung und Normalisierung zum Teil bedingen und die jungen Menschen Strategien entwickeln, Normalität für sich zu beanspruchen. Normalitätskonstruktionen haben somit also die Bedeutung, in einem spannungsreichen Feld von Normalität und Nicht-Normalität die eigene Biographie zu konstruieren und sich selbst vor diesem Hintergrund zu verorten. Diese Zusammenhänge werden im Folgenden noch näher beleuchtet.

8.1 Erfahrungen der (Ent-)Normalisierung im Kontext von stationärer Jugendhilfe aus biographischer Perspektive

Die Inanspruchnahme von Angeboten der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist für die Jugendlichen mit ambivalenten Erfahrungen verbunden zwischen Prozessen der Ent-Normalisierung und der Normalisierung durch Institutionen der stationären Jugendhilfe. So zeigt sich, dass das Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe offensichtlich erklärt und damit auch normalisiert werden muss. Das ist auch dem Setting der Untersuchung geschuldet, da die jungen Menschen wissen, dass ich mich für ihre Erziehungshilfebiographie interessiere (vgl. Kap. 3.3.2). Die Erzählungen sind in dieser Hinsicht also auch als Artefakte des Erhebungskontextes zu verstehen.

In diesem Zusammenhang ist zunächst hervorzuheben, dass die Ursachen für einen Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe in den untersuchten Biographien unterschiedlich sind. Sei es in Bezug darauf, ob der Wechsel vom familiären Aufwachsen in die Institution der Kinder- und Jugendhilfe als eine freie Entscheidung womöglich in Eigeninitiative dargestellt wird, Entscheidungen von anderen (bspw. Eltern oder durch Institutionen der Jugendhilfe, der Justiz oder Medizin, als strafrechtliche, therapeutische oder pädagogische Maßnahmen) gefällt werden oder auch, inwiefern dies im Einvernehmen oder gegen den Willen der Jugendlichen geschieht. Auch der Beginn der Hilfe, die Dauer der Inanspruchnahme sowie die Anzahl an Institutionen, die besucht werden und welche unterschiedlichen Angebotsformen wahrgenommen werden, variieren stark.

Die Erzählungen können dabei auch als ›Hilfebiographien‹ gelesen werden. Der Begriff der ›Hilfebiographie‹ wurde im Einzelfall von Celina Schweizer bereits herangezogen (vgl. Kap. 6.8), um auf die enge Verknüpfung der biographischen Konstruktionen mit den Institutionen des Unterstützungssystems zu fokussieren, die die Biographie flankieren. Damit in Verbindung stehen auch Erklärungen, mit denen die Biograph*innen die Notwendigkeit institutioneller Unterstützung plausibilisieren. Darin wird deutlich, wie Erfahrungen der Ent-Normalisierung, die mit problemorientierten Perspektiven auf Bereiche von sich und ihrer Familie zusammenhängen, und der Normalisierung durch die Hilfe und durch die Biograph*innen selbst in einem ambivalenten Verhältnis stehen.

Es zeigt sich so ein Zusammenspiel aus problemorientierten Adressierungserfahrungen, institutionellen Konstruktionen von Hilfebedarf, damit einhergehenden Prozessen der Ent-Normalisierung sowie biographischen Normalitätskonstruktionen und Positionierungen. Fallübergreifend wird deutlich, dass mit der Inanspruchnahme von Hilfe durch das System der stationären Kinder- und Jugendhilfe Prozesse der Ent-Normalisierung aus biographischer Perspektive einhergehen. Unter Normalisierung in der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu auch ausführlich Kap. 1.4) werden Prozesse verstanden, mit denen Adressat*innen der Sozialen Arbeit an Normalitätsmuster oder dominante Normalitätsvorstellungen angepasst werden (vgl. Seelmeyer 2008; Kessl/Plößer 2010). Ent-Normalisierung hingegen verweist auf Prozesse und Markierungen, mit denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. ihre Familien als nicht der Norm entsprechend markiert werden. Damit einher geht die Zuweisung von abweichenden Subjektpositionierungen, die die Intervention durch die Soziale Arbeit begründen. Wie in den Daten deutlich wird, tragen Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe zur Ent-Normalisierung aus biographischer Perspektive bei. Ent-Normalisierung ist dabei widersprüchlich. Jugendhilfe bietet Unterstützung an und greift in der Hilfeerbringung auf Problemkonstruktionen zurück, die gesellschaftlich als anerkannt gelten und auf die in der Jugendhilfe Bezug genommen wird (vgl. Mecheril/Melter 2010). Somit muss, um Hilfe zu bekommen bzw. auch

umgekehrt, um Hilfe anbieten zu können, eine Unterwerfung unter anerkannte Vorstellungen von Hilfebedarf stattfinden. Inanspruchnahme von Hilfe ist also mit Ent-Normalisierung verbunden, da darin Hilfe begründet liegt.

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Biograph*innen implizite Mechanismen der Unterscheidung, Grenzziehung und (Ent-)Normalisierung der Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe erleben. Es wird dabei also aus den Biographien rekonstruiert, wie institutionelle Prozesse der (Ent-)Normalisierung erlebt werden, welche Konsequenzen diese für die Biograph*innen haben und wie sie damit umgehen.

Daraus resultiert ein Spannungsfeld, welches ich im Folgenden als eines von Ent-Normalisierung, Unterstützung, institutionellen Prozessen der Normalisierung und damit verbundenen Positionierungen der Biograph*innen spezifiziere. Diesem Spannungsfeld gehe ich zunächst in Bezug auf die Prozesse der Anerkennung des Hilfebedarfs nach und wie diese von den Jugendlichen erlebt und in ihren Biographien bearbeitet werden (vgl. Kap. 8.1.5). In diesen Prozessen werden komplexe biographische Prozesse auf ent-normalisierende Diagnosen zugespitzt (vgl. Kap. 8.1.2) und potenzielle Erfahrungen sozialer Ungleichheiten de-thematisiert (vgl. Kap. 8.1.3). In den Praxen der Fallabklärungen zeigen sich dabei aus biographischer Perspektive Prozesse der Diagnoseerstellung, bei der stark eine ›Vermessung‹ der Jugendlichen im Zentrum steht, die auf sichtbare Zusammenhänge fokussiert ist (vgl. Kap. 8.1.4). In den Prozessen der Ent-Normalisierung spielen auch die sozialen Kontexte wie die Peer-Ebene (vgl. Kap. 8.1.5) und die Familie (vgl. Kap. 8.1.6) eine zentrale Rolle.

8.1.1 Anerkennung von Hilfebedarf und Prozesse der (Ent-)Normalisierung

In den Rekonstruktionen der Biographien wird deutlich, dass die Anerkennung von Hilfebedarf und der Übergang in die stationäre Jugendhilfe damit einhergehen, dass die institutionellen Logiken der stationären Kinder- und Jugendhilfe an Bedeutung gewinnen und die Biographien stark von institutionellen Logiken strukturiert werden. Bei Elif Yıldız (vgl. ausführlich Kap. 5) stellt der Übergang in die stationäre Jugendhilfe einen Wendepunkt in ihrer Biographie dar, da ihr biographisches Handlungsschema dadurch unterbrochen wird. Sie erlebt den Übergang in die Heimerziehung als ent-normalisierend und kann ihre Strategie der Selbst-Normalisierung nicht aufrechterhalten. Verbunden mit ihren Anstrengungen um die Anerkennung des Hilfebedarfs ist die (von ihr unintendierte) Folge, dass sie als junge Frau sichtbar wird, die *»häusliche Gewalt«* (E1; 852-853) erfahren hat. Das Label rekurriert auf Fachdiskurse rund um das Thema Gewalt im familiären Umfeld und gilt als eine anerkannte Form der Problemkonstruktion, auf deren Basis der Zugang zum Hilfesystem möglich wird. Gleichzeitig sind mit dem Label auch Adressierungen und Bilder verbunden, die sie eher passiv und als Opfer von Gewalt betrachten.

Bei Celina Schweizer hingegen wird deutlich, dass bei ihr die Anerkennung ihres Hilfebedarfes immer wieder infrage gestellt wird durch die Institutionen der stationären Jugendhilfe und sie dort Ausschluss erfährt. In den eigentheoretischen Deutungen ihrer Biographie zeigt sich, dass sie sich selbst als sehr stark von anderen abhängig erlebt. Sie konstruiert sich dabei als Opfer der Verhältnisse und der Ereignisse, die sie überwältigen und denen sie stark ausgesetzt zu sein scheint. So steht in ihrer Biographie der Kampf um Anerkennung im Hilfesystem im Zentrum. Sie ist dabei vielfältigen Ausschlusserfahrungen und Adressierungen unterworfen, in denen sie als Problem und gleichzeitig als nicht passend markiert wird. Dabei wird auch deutlich, wie ihre Anstrengungen um Anerkennung im Unterstützungssystem mit anderen biographischen Ausschlusserfahrungen in ihrer Familie, der Schule oder auf Peer-Ebene zusammenhängen (vgl. ausführlich Kap. 6).

In der Darstellung der Anerkennung des Hilfebedarfs verhelfen anerkannte abstrahierende Begriffe von Problemkonstruktionen oder Diagnosen dazu, den Übergang in die stationäre Jugendhilfe zu legitimieren. So nutzt Elif Yıldız den Begriff »*häusliche Gewalt*« (E1; 852-853) als beschreibende Klammer für zahlreiche Erfahrungen. Durch das Aufrufen des Begriffes rekurriert sie auf diese anerkannte Problemkonstruktion von Hilfebedarf und nutzt sie zur Konstruktion ihrer Biographie, ohne konkrete Erfahrungen vertiefen zu müssen. Sie beansprucht in ihrer Erzählung die Rechtsordnung für sich und auch die Macht der Institution der Polizei, bei der sie Hilfe holt, und distanziert sich dadurch von den Unrechtserfahrungen. Hierbei wird deutlich, dass sie sich durch das Aufrufen von Normalitätsordnungen mit Handlungsmacht versieht und dies zur Distanzierung von ihren Erfahrungen nutzt. In diesem Fall hängen also Ent-Normalisierung und Selbst-Normalisierung zusammen.

Unter einer anrufungstheoretischen Perspektive zeigen sich in den untersuchten Biographien Adressierungen im Übergang in die stationäre Jugendhilfe, die im Zusammenhang mit Problemkonstruktionen stehen, auf deren Grundlage stationäre Jugendhilfe als institutionelle Form der Problembearbeitung initiiert wird. Verbunden mit dem Prozess der Anerkennung von Hilfebedarf sind auch Adressierungs- und Aushandlungsprozesse über Subjektpositionen.

Dabei verweisen die Fälle auf ein Spannungsfeld zwischen Ent-Normalisierung in der Folge der Anerkennung von Hilfebedarf und damit verbundenen Möglichkeiten der Selbst-Normalisierung in der Biographie. So wird deutlich, wie durch die Inanspruchnahme anerkannter Problemkonstruktionen in der Biographie eine Bemächtigung entstehen kann. Mit Jugendhilfejargon und damit verbundenen Konstruktionen von anerkanntem Hilfebedarf wird so auf biographischer Ebene markiert, dass die Unterstützung legitim ist und der eigenen Person bspw. Unrecht widerfahren ist. Durch die Übernahme von Subjektpositionen, die im Zusammenhang mit Diskursen und Adressierungen der stationären Jugendhilfe stehen, kann so ein legitimes Sprechen aus einer anerkannten Position heraus statt-

finden. Gleichzeitig ermöglichen anerkannte Begriffe aus Jugendhilfe- und Rechtspraxis eine abstrahierende Form des Sprechens über konkrete Erfahrungen, die an geteiltes ›Common-Sense‹-Wissen anknüpft. Damit kann es gelingen, Sinnhaftigkeit und Biographizität im Umgang mit der Hilfebiographie herzustellen. So wird deutlich, wie institutionelle Prozesse der Normalisierung auch auf einer biographischen Ebene zur Selbst-Normalisierung beitragen.

In der Untersuchung gibt es noch weitere Facetten, in denen Ambivalenzen rund um die Artikulationen von Hilfebedarf deutlich werden. In den Artikulationen von Hilfebedarf ist es notwendig, Bezug zu anerkannten Formen von Problemkonstruktionen herzustellen, um als Adressat*in der stationären Jugendhilfe anerkannt zu werden. Liah Petrovic beschreibt hier ihre Strategie folgendermaßen:

> *L: und ich habe dann mit ihr [einer Freundin, Anmerk. A. R.] abgemacht dass ich (.) dann (.) abhaue und dann (1) auf=das äh (.) Jugendamt gehe ///ja/// (2) und so bin ich eigentlich dann (2) in dieses (1) @in diese Soziwelt gekommen@ ///((@(5)@))/// @(.)@ ich bi:::n (1) ja (1) genau; (.) und dann ist von dort aus, (1) ich habe natürlich alles erzählen müssen ///ja/// (1) alles müssen sagen weil sie (1) ja (.) einen Grund brauchen einen richtig ///ja/// (1) heftigen Grund, (.) ///ja/// wieso jemand von den Eltern wegbleiben soll ///ja/// (1) oder einfach platziert werden soll ///mmh/// (1) und (1) aus dieser Not heraus aus dieser Angst, dass sie mich wieder zurückschicken, ///mmh/// (.) habe ich alles gesagt (.) ///mmh/// wie aber so wie es ist ///mmh/// (1) und dann:: bin ich (1) am (.) übernächsten Tag, (1) bin ich in das [Einrichtungsname B] gekommen (.) (E8; 194-202)*

In dieser Sequenz drückt sich aus, dass für die Biographin die Institutionen stationärer Jugendhilfe eine andere Welt sind als ihre bisherige. Sie benennt diese lachend gesprochen als »*Soziwelt*«. Diese distanzierende Formulierung verweist darauf, dass in dieser anderen Welt die Perspektiven und Spielregeln von den professionellen Sozialpädagog*innen gestaltet werden. In der Konstruktion als andere Welt drückt sich aus, dass dies für sie mit einer Abweichung ihrer bisherigen Normalität verbunden ist. Verbunden mit dem Wechsel an den Ort der stationären Jugendhilfe ist ein Herausfallen aus der Normalität des Aufwachsens in der Familie. Dies ist in ihrer Darstellung ausgesprochen begründungsbedürftig und braucht einen »*heftigen Grund*«.

Für die Inanspruchnahme von institutioneller Unterstützung und damit einhergehend auch institutioneller Normalisierung ist für Liah Petrovic auf subjektiver Ebene die Notwendigkeit, ihre familiären Verhältnisse so darstellen zu müssen, dass ausreichend klar wird, warum sie nicht mehr dort leben kann. Für die Anerkennung von Hilfebedarf muss sie also sich und ihre Familie ent-normalisieren, um anerkannte Adressatin von stationärer Jugendhilfe zu werden. Zusätzlich ist damit in der Folge auch ein Herausfallen aus der Normalität des Aufwachsens im Familienkontext verbunden. Um den institutionellen Erwartungen für eine Platzierung Genüge zu leisten, hat Liah Petrovic »*alles gesagt*«. Sie drückt damit auch

aus, dass es verschiedene Erzählungen für sie gegeben hätte, ihre Gründe für den Wunsch nach einer außerfamiliären Unterbringung zu begründen. Auch ihr entzieht sich im weiteren Verlauf, was mit ihren Begründungen und Wünschen für eine Platzierung in den Institutionen der stationären Jugendhilfe gemacht wird. Offensichtlich ist sie mit dieser Strategie erfolgreich und ihr gelingt es, Adressatin von stationärer Jugendhilfe zu werden.

Es zeigt sich, dass der Wechsel in die stationäre Jugendhilfe auf biographischer Ebene mehrfach ent-normalisierend für Liah Petrovic ist: einerseits, weil der Ort außerhalb ihrer Normalität ist, und andererseits, weil sie ihre familiären Verhältnisse ent-normalisierend darstellen muss, um Unterstützung zu erhalten. Gleichzeitig ermöglicht ihr aber der Zugang zur Unterstützung auch eine Form der Bemächtigung, da sie sich damit aus ihren belastenden familiären Verhältnissen befreit. Hier wird deutlich, wie im Kampf um Anerkennung des Hilfebedarfes Ent-Normalisierung nötig ist, um biographische Prozesse der Normalisierung und Ermächtigung in Gang zu bringen. Institutionelle Prozesse der Normalisierung können dann wiederum für biographische Prozesse der Selbst-Normalisierung genutzt werden. Prozesse der Anerkennung von Hilfebedarf sind einerseits Aushandlungsprozesse und teils auch ein Kampf um die Anerkennung von Hilfebedarf, andererseits ermöglicht die Anerkennung von Hilfebedarf auch Formen der Bemächtigung für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Zusammenfassend wird aus einer subjektivierungstheoretischen Perspektive (vgl. Butler 2001, S. 8 ff.) deutlich, dass mit der Inanspruchnahme von Unterstützung durch die stationäre Kinder- und Jugendhilfe Adressierungen und dementsprechende Prozesse der Ent-Normalisierung verbunden sind. Hier finden Anrufungen statt, die auf Diskurse rekurrieren, in deren Folge Subjekte und deren Familien als Hilfeempfänger*innen konstruiert und unterworfen werden. Dabei wird deutlich, dass die Jugendlichen nicht nur diese Diskurse rund um anerkannte Problemkonstruktionen im Kontext von stationärer Jugendhilfe bedienen müssen, um als berechtigte Adressat*innen der Angebote anerkannt zu werden. Durch performative Wiederholungen von Adressierungen werden sie auch zu Objekten gemacht, die Hilfe benötigen. Dies geschieht einerseits durch Prozesse der Diagnoseerstellung und der Fallkonstruktionen durch die Hilfen zur Erziehung. Andererseits sind hierbei aber auch andere soziale Kontexte involviert wie Peers, familiäres Umfeld oder Institutionen wie Schule oder Ausbildungsstellen. Gleichzeitig kann die stationäre Jugendhilfe aber auch als Möglichkeitsraum verstanden werden, in dem bspw. Kontakt zu anderen Peers entsteht, die über ähnliche Erfahrungen verfügen. So ist die stationäre Jugendhilfe gleichzeitig ein Ort der Unterwerfung und ein Möglichkeitsraum. Welche Prozesse nach der Anerkennung von Hilfebedarf in Gang kommen, wird im Weiteren dargestellt.

8.1.2 Zuspitzung von komplexen biographischen Zusammenhängen auf ent-normalisierende Diagnosen

Die Abklärung des Hilfebedarfs und damit verbunden auch eine Einschätzung zum Kindeswohl sind wichtige Bestandteile von Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von stationären Angeboten. Aus fachlicher Sicht werden diese Abklärungsprozesse als bedeutsam für die Qualität von Hilfen deklariert; gleichzeitig wird konstatiert, dass es in der Schweiz keine einheitlichen nationalen Standards gebe für die Gestaltung der Abklärungsprozesse (vgl. Schnurr 2012, S. 19).

In den Biographien der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Abklärungsprozessen ›zum Objekt gemacht‹ fühlen, das der professionellen Begutachtung ausgesetzt ist. Im Hilfeprozess entstehen in der Interaktion mit Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe Diagnosen und damit verbundene Anrufungen, mit denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterschiedlich umgehen. So sind die Anrufungen als Opfer, die bei Elif Yıldız herausgearbeitet wurden (vgl. Kap. 5.9), mit Prozessen der Erstellung von Diagnosen und der Konstruktionen von Hilfebedarf verknüpft. Im Zentrum der Problemkonstruktion steht bei ihr *»häusliche Gewalt«* (E1; 852-853). Bei Celina Schweizer hingegen wird sichtbar, dass für sie die Situation zu Hause und ihre verantwortliche Rolle für ihre Geschwister untragbar sind. In den Prozessen der Diagnoseerstellung herrscht zwar ein problemorientierter Blick auf sie vor, gleichzeitig muss sie aber um die Anerkennung des Hilfebedarfes kämpfen (vgl. Kap. 5.6). Bei Nazar Sautin wird sichtbar, dass im Prozess die Ursache für die Konflikte zu Hause, die dann letztendlich zu einer Platzierung führen, zugespitzt wird auf seine als abweichend markierten Verhaltensweisen. So steht er im Fokus als Jugendlicher, der illegale Interessen hat, während seine Familiengeschichte und die damit verbundenen Konflikte de-thematisiert zu werden scheinen (vgl. Kap. 7.5).

In fallübergreifender Perspektive zeigt sich, wie komplexe biographische Prozesse und Entwicklungen im Übergang in die stationäre Jugendhilfe oftmals auf eine Diagnose oder Begründungsfigur hin zugespitzt werden. Diese Diagnosen und damit verbundenen Problemkonstruktionen werden von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch als Erklärungsfolie und Erklärungsmodell bzw. zur Abgrenzung in der biographischen Konstruktion herangezogen. Die Diagnoseprozesse stehen dabei in Verbindung mit anerkannten gesellschaftlichen Problemkonstruktionen und Prozessen des ›Doing Social Problems‹ (vgl. Groenemeyer 2010). Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe haben den Auftrag, ihre Adressat*innen an je gültige Normalitätsvorstellungen anzupassen, sie fungieren als »Normalisierungsmacht« (Maurer 2001, S. 125). Prozesse der Diagnoseerstellung können als institutionelle Umgangsstrategie verstanden werden, mit der Kon-

tingenz des menschlichen Lebens einen Umgang zu finden und aus den komplexen Biographien Fälle zu machen, die bearbeitet werden können:

> »Das Schlüsselinstrument der Bewältigung von Kontingenzen der Lebenspraxis der Klientel durch Professionelle ist die Diagnose als eine Form der Typisierung, mit der die Individualität der Klientel in professionell und institutionell handhabbare Kategorien der Fallbearbeitung überführt wird und alle ›überflüssigen‹ Informationen ausgeblendet werden.« (Groenemeyer 2010, S. 43)

Die Praxen der Typisierung und Kategorisierung durch Institutionen sind mit Adressierungen verbunden. Damit einher gehen Prozesse der Subjektivierung, in denen Subjekte zu Adressat*innen von Hilfe gemacht werden. Wie diese Prozesse der Erstellung von Diagnosen und Problemfokussierungen aus biographischer Perspektive erlebt und dargestellt werden, wird im Folgenden noch vertiefend dargestellt.

Elena Kägi stellt in ihrer Erzählung verschiedene biographische Entwicklungen dar, die verbunden sind mit den zwei Lebenskontexten in Bulgarien und der Schweiz. Eine Folge der Migration in die Schweiz ist die Entwertung der Qualifikationen ihrer Mutter, die dann schließlich in der Pflege arbeitet. Ihren Vater beschreibt sie als gewalttätig und »*Workaholic*« (E2; 135), der sich kaum um das Familienleben kümmert. Nach der Trennung der Eltern, als Elena Kägi 13 Jahre alt ist, wächst sie alleine mit ihrer Mutter auf. In der Folge entwickeln sich für Elena Kägi auf unterschiedlichen Ebenen Herausforderungen, die aber im Zuge institutioneller Bearbeitungen und Erfahrungen von ihr auf die Diagnose der ›Bulimie‹ zugespitzt werden:

> *E: und meine Mutter ist eben mega stolz gewesen sie würde niemals zur Sozialhilfe gehen und ///mmh/// sie würde sich niemals ///mmh/// irgendetwas ///mmh/// von irgendjemandem ///mmh/// leihen, (1) und s- (.) wirklich auch wenn wir dann nur halt Spaghetti gegessen haben zwei Monate lang; (.) ///mmh mmh/// und ///mmh/// ja; ///mmh mmh/// (.) und dann hat es sich halt so ein bisschen entwickelt, weil ich bin dazumals auch, ich habe dort f::::- ((hustet)) fast achtzig Kilo gewogen und sie hat mich auch immer ein bisschen gehänselt, (1) u:nd ich habe nachher Bulimie bekommen; (E2; 166-173)*

In der Sequenz beschreibt sie Engpässe von finanziellen Ressourcen, die sie und ihre Mutter nach der Trennung der Eltern haben. Ihre Mutter bringt viel Energie auf, um nicht auf staatliche Unterstützung angewiesen zu sein. Der Mangel an finanziellen Ressourcen hat auch Auswirkungen auf ihre Ernährungsmöglichkeiten. An verschiedenen Stellen im biographischen Verlauf zeigt Elena Kägi auf, wie sich ihr Gewicht und ihr Essverhalten verändern. Sie nutzt als Strukturierung ihrer Erzählung neben lebenslaufbezogenen Stationen auch die Ebene ihrer Essgewohnheiten und ihres Gewichtes als einen Fokus, der sich durch ihre Biographie zieht. In dieser Sequenz geht sie auf die Entwicklung ein, in deren Folge sie »*nachher Bulimie*

bekommen« hat. Sie stellt sich hier passiv dar und der Entwicklung ausgeliefert: *»hat es sich halt so ein bisschen entwickelt«*.

Aus ihrer aktuellen Positionierung heraus und mit dem Wissen um die Diagnose stellt sie hier einen Zeitpunkt in ihrer Biographie dar, an dem sie dieses Essverhalten ›bekommt‹, das als abweichend markiert wird. So nimmt sie mit dem Wissen darum eine Fokussierung auf ihren Körper vor und stellt in ihrer biographischen Rekonstruktion eine Darstellung der Veränderungen ihres Gewichtes zu unterschiedlichen Zeiten dar. Implizit stehen diese Veränderungen ihres Gewichtes in Verbindung mit ihrem Essverhalten. Sie nutzt die Diagnose der *»Bulimie«* abstrahierend für ihr Essverhalten und subsumiert eine Reihe von Erlebnissen und Erfahrungen darunter, die sie nicht weiter ausführt. Vielmehr fokussiert sie in der Darstellung auf Bulimie als abstrakte Beschreibung. Hier zeigen sich Parallelen zu Elif Yıldız, die mit dem Begriff *»häusliche Gewalt«* (E1; 852-853) ebenfalls beschreibend und abstrahierend auf den Sprachjargon der Jugendhilfe zurückgreift, oder zu Nazar Sautin, der die Kategorie der *»schwer erziehbaren Jugendlichen«* (E12; 134) als Selbstbeschreibung und Ursache für seinen Heimaufenthalt wählt. Analog beschreibt Elena Kägi hier nicht näher die Praktiken des Essens, die zu der Diagnose geführt haben. Vielmehr nutzt sie die Bilder, die mit dem Aussprechen der Diagnose bzw. der Kategorisierung verbunden sind.

Diese Form der Inanspruchnahme von Diagnosen in der Konstruktion der Biographie können als Form der Legitimation für den Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe verstanden werden, da hierüber die individuellen Erfahrungen abstrahiert und in den Kontext von verallgemeinerbarem Wissen gestellt werden, in dem auch der Zugang zu Hilfe begründet wird. Dadurch muss Elena Kägi also nicht auf einer konkreten Erfahrungsebene auf bspw. schambesetzte Gefühle, Emotionen oder auch körperliche Details eingehen, deren Thematisierung möglicherweise ihre diesbezügliche Vulnerabilität aktualisiert, sondern diese werden mit der Diagnose abstrahiert. Gleichzeitig liefert die Diagnose eine anerkannte Begründung für den Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe.

In der Folge der *»Bulimie«* (E2; 173) geht Elena Kägi schließlich freiwillig in eine Institution: *»ähm: (.) dann bin ich freiwillig in ein (.) Essgestörten:heim, ///mmh/// (.) auf [Gemeinde J],«* (E2; 182-183). Diese Institution ist der Anfang einer Reihe an stationären Einrichtungen, die sie besucht. Ihre Bezeichnung der Institution als *»Essgestörtenheim«* macht deutlich, dass sie hier die institutionelle Perspektive und den damit verbundenen Bearbeitungsmodus aufgreift und das Bild von ›gestörten‹ Subjekten auf sich selbst anwendet. Gleichzeitig wird darin ein Verständnis von der ihr zugeschriebenen Essstörung als Krankheit deutlich. Sowohl mit der Deutung der Krankheit als auch mit der Perspektive auf sich selbst als ›gestört‹ zeigt sich eine Fokussierung auf ein individuelles Problem oder eine personalisierte Störung eines Subjektes. Die komplexen Zusammenhänge in ihrer Biographie werden dabei auf eine Kategorie reduziert, wobei die Bearbeitung des Problems ihr übertragen

wird. In ihrer biographischen Reflexion verbindet sie ihr Essverhalten nicht mit der belastenden Situation zu Hause. Vielmehr kategorisiert Elena Kägi sich hier als krank und beschreibt, wie sie Strategien des Umgangs gegen die Bulimie entwickelt. Mit der Übernahme der Perspektive als gestörtes Subjekt verbunden ist auch, dass sie sich selbst als passiv konstruiert in Bezug auf diese Diagnose. Ihren Übergang ins Heim deutet sie zunächst als Kampf gegen die Bulimie.

Bei ihr zeigt sich auch, wie machtvoll Abklärungsprozesse der Institutionen der stationären Jugendhilfe sind, in denen der Frage nachgegangen wird, mit welchen Problemkonstruktionen oder Diagnosen die Jugendlichen adressiert werden. Bei ihr geht es dabei um die Frage, ob es neben der Bulimie noch weitere ›Probleme‹ gibt. Diesen Prozess der Abklärung beschreibt Elena Kägi folgendermaßen:

> *E: ich habe einen Intelligenztest machen müssen dort (.) ///aha/// weil sie nicht sicher gewesen sind ob ich ob ich jetzt das (.) vorspiele (.) was ich eigentlich bin; (.) oder nicht (.) ///aha/// (.) um zu überprüfen ob ich eine psychische Krankheit habe zusätzlich (.) ///aha (.) aha/// (.) ähm (.) und (.) meine Mutter hat das eigentlich nicht wollen, (.) ///ja/// weil ich habe (.) ich bin vollkommen also ich bin jetzt wirklich nicht gestört (.) ///mmh (.) ja/// und ich kann soweit klar denken sonst sonst sonst könnte ich nicht dort (.) da sein wo ich momentan bin (.) ///aha/// wenn ich irgendetwas (.) nicht, (.) nicht stimmen würde bei mir (.)* (E2; 754-762)

Hier zeigt sich eine Praxis der Kontrolle, bei der Elena Kägi sich als Adressat*in nicht ernst genommen und potenziell falsch eingeschätzt und kategorisiert fühlt. Sie empfindet diese zusätzliche Abklärung durch einen Intelligenztest als Misstrauen ihr gegenüber und führt ihre Mutter an, die damit auch nicht einverstanden ist. In ihrer Darstellung schwingt mit, dass die Mitarbeitenden in der Einrichtung den Verdacht haben, dass sie noch *»zusätzlich«* eine *»psychische Krankheit«* habe. Dies zeigt auf, dass die professionellen Akteur*innen in der Einrichtung aus ihrer Sicht eine ›Vermessung‹ von ihr vornehmen und auf der Grundlage von Tests Aussagen darüber treffen, als was sie zu bezeichnen ist. Sie spricht aus ihrer aktuellen Positionierung heraus noch immer gegen diese Anrufung als ›Gestörte‹ aufgrund der Zuschreibung einer psychischen Erkrankung an und unterstreicht: *»also ich bin jetzt wirklich nicht gestört«.* Diesen Widerstand gegen die Zuschreibung unterstreicht sie durch das Hervorheben dessen, zu was sie es gebracht hat, womit sie den Bezug zu ihrem Bildungserfolg herstellt.

In ihrem Interview werden diese starke Bezugnahme auf formale Bildung und eine Inanspruchnahme von Bildungserfolg für sich sichtbar. Vor diesem Hintergrund scheint der Intelligenztest für sie stark als Abwertung empfunden zu werden. So markiert sie ihr mehrsprachiges Aufwachsen, ihren schulischen Erfolg und auch ihre Peerkontakte mit anderen Jugendlichen: *»ich gehe momentan mit zukünftigen Ärzte Anwälte Politiker (.) ich weiß auch nicht was Wirtschaftsfuzzis (.) ///mmh/// in die Schule und (2) ja, so Leute habe ich halt schon immer gekannt, (1)«* (E2; 291-293). Die-

se soziale Verortung unterstreicht ihren Kontakt mit einem bildungserfolgreichen Milieu, zu dem sie sich auch hinzuzählt, und stellt eine Strategie der Normalisierung dar (vgl. ausführlich Kap. 8.2.2). In Bezug auf die erlebten Prozesse der Diagnoseerstellung nimmt Elena Kägi durch den Verweis auf ihren Bildungserfolg eine klare Abgrenzung von den Adressierungen als gestörtes, ›psychisch krankes‹ Subjekt vor. So schafft sie in der Erzählung einen Gegenhorizont zu diesen problemorientierten Adressierungen und nimmt das Ideal eines leistungsfähigen und bildungserfolgreichen Subjektes für sich in Anspruch. Dies verweist auf eine Strategie des Ringens um Normalität: Sie kann nicht ein ›gestörtes‹ Subjekt sein, weil sie ein ›bildungserfolgreiches‹ Subjekt ist. Damit entzieht sie sich ebenfalls der damit verbundenen subjektivierenden Macht des Testes, sie als gestörtes Subjekt hervorzubringen. Hier wird auch deutlich, dass sie sich mit der Diagnose der ›Bulimie‹ identifiziert und die Zuschreibung einer ›psychischen Krankheit‹ ablehnt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Adressierungen in den Prozessen der Diagnoseerstellung für sie machtvoll sind.

In den beschriebenen Praktiken der Diagnoseerstellung und in den Prozessen des Adressiert- und Subjektiviert-Werdens bleibt für die Biograph*innen zum Teil unklar, wie die Tests mit ihnen und ihrer Biographie in Verbindung stehen. Marla Brunori beschreibt:

> *M: Weiß nicht so komische Tests dann hat die mich noch irgendwo da hingeschickt da waren so zwei ältere Leute: und (.) ich ich weiß jetzt nicht mehr wie man dem sagt (.) mit so verschied- mit so Farbklecksen und dann musste ich dich (.) musste ich dann die Bilder was ich da drin sehe und dann ///ah ((leichtes Lachen))/// (.) weiß ich weiß ich auch nicht ///aha/// (.) ich fühlte mich manchmal dümmer als ich war o-der weiß ich auch nicht ///aha aha/// (1) ich habe mich dann manchmal selber gefragt und was ich habe ich denn für Probleme (E6; 535-541)*

In der Sequenz wird deutlich, dass sie sich aufgrund mangelnder Aufklärung und Beteiligung den Testverfahren ausgeliefert fühlt. Mit der Bewertung als »*komische Tests*« deutet sie an, dass die Verfahren sich außerhalb ihrer Normalitätsvorstellungen bewegen und sie sich dadurch bereits als ›anormal‹ adressiert fühlt. Es bleibt unklar für sie, warum sie diese Tests machen muss. Das Format des Tests und die Notwendigkeit, sich diesem unterziehen zu müssen, werden aber von Marla Brunori ent-normalisierend interpretiert. Die Teilnahme am Test ist für sie mit Adressierungen verbunden, dass sie wohl Probleme haben oder auch ›dumm‹ sein müsse. Sie interpretiert das Verfahren als Hinweis, dass ihre kognitive Leistungsfähigkeit nicht der Norm entspricht. Das Verfahren verunsichert sie stark und sie fühlt sich dadurch »*dümmer als ich war*«. In der Formulierung schwingt mit, dass sie sich durch das Verfahren dumm gemacht fühlt. So werden also mit den Verfahren Probleme zugeschrieben und auch real hervorgebracht. Dies ist auch auf das offizielle Diagnosesetting zurückzuführen, in dem das Testverfahren verankert ist und

wodurch es für Marla Brunori machtvoll wird. Durch dieses Setting bekommt der Test für sie die Legitimität, individuelle Defizite hervorzubringen. In der biographischen Reflexion von Marla Brunori wird deutlich, dass sie sich den Adressierungen unterworfen hat. Gleichzeitig stellt sie aber auch das Verfahren infrage, indem sie sich in ihrer biographischen Darstellung und Reflexion davon distanziert.

In diesem Beispiel wird sichtbar, wie durch das Testverfahren pädagogische Autorität (vgl. Jergus et al. 2012, S. 207 ff.) markiert wird und damit einhergehend Ordnungen aufgerufen werden, mit denen ›gestörte Subjekte‹ hervorgebracht werden. Marla Brunori fühlt sich, auch ohne das Ergebnis zu kennen, durch die Anordnung des Tests bereits als ›gestört‹ adressiert. So werden durch das Setting die Sprechakte der Personen, die den Test leiten, mit der Macht ausgestattet, Einteilungen von Jugendlichen vorzunehmen. Ziel des Testverfahrens ist es, zwischen ›gestörten‹ und ›normalen‹ Subjekten zu unterscheiden. Im beschriebenen Setting entfalten machtvolle Anrufungen und Problemzuschreibungen performative Wirkungen. Die dem Testverfahren zugrunde gelegten Ordnungen haben Bewertungen zur Folge; als Ergebnis finden auf der Basis der gesellschaftlichen Ordnung von Normalität und Abweichung Auf- und Abwertungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen statt. In den empirischen Beispielen wird sichtbar, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen teils von den Adressierungen distanzieren. Gleichzeitig zeigt sich auch deutlich, wie machtvoll diese Prozesse sind und wie stark die jungen Menschen zum Teil versuchen, sich dagegen zu wehren.

8.1.3 De-Thematisierung und Umdeutungen von Ungleichheitserfahrungen

In den Darstellungen der Unterstützungsprozesse zeigt sich auch, wie Ungleichheitserfahrungen, die mit machtvollen gesellschaftlichen Ordnungen in Verbindung stehen, de-thematisiert bzw. in individuelle Probleme umgedeutet werden. So wird in der Biographie von Blerina Hasani[1] sichtbar, wie bei ihr institutionelle Diagnose- und Bewertungsprozesse dazu führen, dass ihre biographischen Erfahrungen der fehlenden Unterstützung insbesondere im Bildungssystem nach ihrer Migration in die Schweiz letztendlich zur Lernbehinderung umgedeutet und damit gelabelt werden. In diese Prozesse ist auch die stationäre Jugendhilfe involviert, denn die Biographin verbindet die belastenden Erfahrungen in ihrer Familie in der Schweiz und den damit verbundenen Übergang in die stationäre Jugendhilfe mit der Darstellung ihrer schulischen Performance. Ausgelöst durch den Eintritt ins

1 Eine ausführliche Fallanalyse von Blerina Hasani unter der Perspektive von Subjektivierung im Kontext von stationärer Jugendhilfe in Differenzverhältnissen habe ich in Artikeln ausgearbeitet (vgl. Rein 2014, 2016a). Hier arbeite ich heraus, wie aus biographischer Perspektive in der institutionellen Unterstützung systematisch Rassismuserfahrungen von Blerina Hasani de-thematisiert und unsichtbar gemacht werden.

Heim berichtet sie von einer Verbesserung ihrer schulischen Leistungen: »*Und äh: dort nachher nach einem halben Jahr hat sich alles verbessert, wirklich auch in der Schule::, und ich habe einfach gemerkt: mich belastet es nicht mehr so:::*« (C5; 487-489). Daran wird deutlich, dass sie sich an der Logik der Bewertungen von Leistungen orientiert, die in der Schule hervorgebracht wird, und sie die damit verbundene positive Bewertung von besseren Noten teilt. Das Label der ›Lernbehinderung‹, das als ursächlich für ihre schulischen Leistungsprobleme angesehen wurde, führt dazu, dass sie im Übergang in Ausbildung durch die Schule zur IV-Ausbildung angemeldet wurde. Die von der IV-Beraterin gestellten Diagnosen und Bewertungen sind für Blerina Hasani verletzend: »*Und äh: sie (die IV-Beraterin, Anmerk. A. R.) hat behauptet ich sei äh:: (.) wirklich hätte eine Behinderung, also Lernschwäche und blablabla*« (C5; 863-864). Von dieser Einschätzung rückt die Beraterin nicht ab, Blerina Hasani erlebt sich dieser Definitionsmacht ausgesetzt, trotz der Unterstützung durch ihren zukünftigen Chef und einen Betreuer vom Kinderhaus: »*sie hat mich wirklich sehr verletzt, weil sie hat gesagt ich hätte eine Behinderung und Punkt kein Fragezeichen und nichts*« (C5; 939-941). So beginnt sie mit der Ausbildung, obwohl sie diese nicht als passend für sich und ihre Lebenssituation empfindet. Hier beschreibt sie eine Konstellation, in der sie die IV-Beraterin mit der Macht ausgestattet sieht, eine Bewertung von ihr vorzunehmen und sie als Lernbehinderte zu markieren. Obwohl sie große Widerstände dagegen hat, wird dadurch institutionell eine Reihe an Praktiken in Gang gebracht, die sie als ›Lernbehinderte‹ adressieren. Durch ihre Platzierung wird dann auch die Adressierung wirksam für sie, und sie wendet diese auf sich an. Obwohl sie sich teils von den anderen in der Ausbildung abgrenzt, scheint sie sich der Macht der institutionellen Adressierung als »*Lernbehinderte*« nicht entziehen zu können.

Dieses Beispiel zeigt auf, wie in den Prozessen der Erstellung von Diagnosen Ungleichheitserfahrungen tendenziell de-thematisiert und dafür andere Differenzkonstruktionen ins Zentrum gestellt bzw. auch neu konstruiert werden: In vielen Fällen wird deutlich, dass die jungen Menschen in Armut aufwachsen und ihre Eltern damit zu tun haben, um das materielle Überleben zu kämpfen. Dieses Aufwachsen in einem durch rassistische und klassistische Verhältnisse geprägten Raum beschreibt Songül Demirbas im Nachfrageteil des Interviews folgendermaßen:

> *S: weil das Dorf ist sehr klein ///aha/// also dort sind eigentlich alle draußen bis um zwölf oder so ///aha/// (.) ist voll das Ausländerdorf es sind Albaner Türken (.) ///aha/// und ja (.) halt (.) es ist so wie, es ist so ein u-förmiges Dorf,*
> *I: Okay, also im Tal?*
> *S: Genau ///aha/// (.) und im Tal sind alles Ausländer, ///aha/// (.) und oben sind alles Schweizer ((leicht lachend))*
> *I: Echt*

S: Ja ((leichtes lachen)) ///aha aha/// (.) ja oben ist es halt teurer (1) ///aha/// sind Häuser und so und ///aha/// unten sind alles Blöcke ///aha/// (2) ja (1) u:nd (.) also unten hat es auch Schweizer und oben bisschen Ausländer aber nicht so viel ///aha/// (.) ja ///aha/// (.) ähm (2) (E7; 295-310)

Im Modus der Beschreibung geht sie hier auf das Dorf ein, in dem sie aufgewachsen ist und konkretisiert dieses als »*Ausländerdorf*«. Das »*ist voll das Ausländerdorf*« verweist mit dem »*voll*« auf eine jugendsprachliche Ausdrucksweise, die ihrer Aussage verstärkend Nachdruck verleiht. Mit dem Begriff »*Ausländer*« knüpft sie hier an eine hegemoniale Einteilung an, bei der eine Trennung durch die Grenzziehung zwischen ›In- und Ausländern‹ markiert wird. In diesem Diskurs werden die beiden Gruppen bipolar konstruiert, wobei das ›Innen‹ eine homogene und vor allem unthematisierte, weil dominante Einheit der ›Inländer‹ bildet, der die Einheit der Anderen, der ›Ausländer‹, als abweichend von der Normalität gegenübergestellt wird. Die beiden von ihr exemplarisch thematisierten Nationalitäten, die in diesem Quartier wohnen, stellen zwei Gruppen dar, die in der Schweiz marginalisiert werden bzw. Gegenstand von Feindbildkonstruktionen sind.

Im weiteren Verlauf macht die Biographin deutlich, wie die räumliche Aufteilung in dem u-förmigen Dorf strukturiert wird durch ungleiches Einkommen entlang von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten. So leben in der von ihr vorgenommenen Analyse der räumlichen Aufteilung oben im Dorf in bevorzugter Wohnlage in Häusern mehrheitlich Schweizer, die über gute Einkommensverhältnisse verfügen. Unten im Tal hingegen leben in Wohnblocks mehrheitlich Menschen, die als natio-ethno-kulturelle Andere markiert sind und die über weniger materielle Ressourcen verfügen. Das Aufwachsen von Songül Demirbas ist geprägt durch diese soziale Ungleichheit aufgrund rassistischer Verhältnisse, die sich in der räumlichen Struktur des Dorfes widerspiegelt, denn die Wohnlagen verweisen auf klassistische Verhältnisse. So trägt auch die räumliche Segregation dazu bei, Andere zu subjektivieren. In der räumlichen Einteilung, die Songül Demirbas hier beschreibt, erfährt sie eine Normalitätsordnung, bei der zum Ausdruck kommt, dass sie aufgrund ihrer Positionierung als Andere über weniger Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe verfügt. In ihren Ausführungen wird deutlich, dass sie die Verhältnisse reflektiert und damit auch die relative Armut, die sie bei sich und ihrer Familie wahrnimmt, mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und damit verbundenen räumlichen Anordnungen rahmt.

Die Biographien verdeutlichen, wie eng verbunden mit den Positionierungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen das Aufwachsen in rassistisch und klassistisch geprägten Verhältnissen in der Schweiz ist (vgl. Mey 2015). Diese Verhältnisse spiegeln sich hier bei Songül Demirbas in der räumlichen Ordnung in ihrem Dorf wider. Im Übergang in die Jugendhilfe und im Prozess der Abklärung, welche Einrichtung für sie passend sei und für welche Herausforderungen sie Unterstüt-

zung brauche, scheint dies hingegen de-thematisiert zu bleiben, wenngleich auch im Hintergrund mitzuwirken. Hier dominiert eine personalisierende Ursachenzuschreibung, was sich darin zeigt, dass in den Prozessen der Abklärung – so wird dies in ihrer Erzählung präsentiert – sehr stark ihr Verhalten und auch die familiären Verhältnisse in den Fokus gerückt und als problematisch und abweichend markiert werden. So zeigen sich Deutungen, in denen ihre Familienverhältnisse – die Eltern haben sich getrennt und sie lebt mit ihrer Schwester bei der Mutter – als nicht geeignet bewertet werden und ein Obhutsentzug eingeleitet wird. Gleichzeitig wird Songül Demirbas mit dem Label der Verhaltensauffälligkeit in Schule und Jugendhilfe markiert. In diesem Prozess stehen die oben deutlich werdenden rassistischen und klassistischen Verhältnisse nicht im Fokus. Hervorgebracht werden in der Fallbearbeitung neue Kategorisierungen, wie die Zuschreibung von Verhaltensauffälligkeit oder aggressiven Verhaltensweisen. Die markierten Ausgrenzungsprozesse aufgrund von Rassismus und Klassismus sowie die Verteilung von Lebenschancen aufgrund von Zugehörigkeiten zu Gruppen, die ›oben‹ oder ›unten‹ wohnen, bleiben de-thematisiert. Vielmehr werden die Biographin und ihre Familie individuell als Problem konstruiert, die an diesem Problem arbeiten müssen, um wieder aus der Hilfe entlassen werden zu können.

Zusammenfassend kann fallübergreifend konstatiert werden, dass sich in den Erzählungen komplexe biographische Prozesse zeigen, in denen es zu schwierigen Konstellationen in den Familien gekommen ist. Im Kontakt mit der Jugendhilfe folgen dann institutionelle Abläufe, in deren Folge aus diesen komplexen Zusammenhängen individualisierende Diagnosen und Problemkonstruktionen erstellt werden. Mit dem Wechsel in die stationäre Jugendhilfe überlagern sich verschiedene Zuordnungsprozesse. In den unterschiedlichen Formen der Diagnostizierung und Abklärung werden die jungen Menschen und ihre Familien tendenziell individualisierend als Problem hervorgebracht. Diese Prozesse haben viel mit einer Fokussierung auf problematische Aspekte zu tun, mit denen auch eine Konstruktion als noch nicht oder nicht mehr ›normal‹ einhergeht, an der es zu arbeiten gilt bzw. die durch die stationäre Jugendhilfe an gängige Normalitätsvorstellungen angepasst werden sollen. Gleichzeitig sehen die jungen Menschen hier eine Möglichkeit der Verfügung über ihre Lebensbedingungen und einen Ansatzpunkt, um selbstwirksam eine Verbesserung ihrer Lebenslage erzielen zu können. Somit zeigt sich hier ein Doppelcharakter zwischen Ent-Normalisierung und Individualisierung von Problemen. Damit einher gehen Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der eigenen Biographie bzw. der Selbstführung (vgl. Foucault 1993) und ein Gefühl der Handlungsmacht und der Gestaltbarkeit des Lebens.

Unter subjektivierungstheoretischer Perspektive wird sichtbar, dass auch individualisierende Perspektiven Handlungsmacht verleihen, da sich dadurch eine Identitätsposition ergibt, die diskursive Anknüpfungsmöglichkeiten eröffnet. Sie

werden in die Position hineingerufen, in der sie oder Teile von ihnen als Problem markiert werden. Gleichzeitig können sie aber auch aus der Position sprechen und haben eine anerkannte Positionierung inne in Form einer anerkannten Diagnose und Problemkonstruktion. Die Macht der Normalisierung durch die stationäre Kinder- und Jugendhilfe unterwirft und bemächtigt die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleichzeitig, indem sie Erklärungsansätze bietet und den Zugang zu hegemonialen Wissensbeständen eröffnet und dadurch Erfahrungen ent-individualisiert.

8.1.4 Prozesse der Diagnoseerstellung – Machtvoll und mit Fokus auf Sicherheit und Kontrolle

Es zeigen sich in der Phase des Übergangs in die stationäre Jugendhilfe disziplinierende und kontrollierende institutionelle Praktiken. Dabei durchlaufen die Jugendlichen oftmals zunächst noch Einrichtungen wie Beobachtungsstationen oder Durchgangsheime. Diese Einrichtungstypen sind für einen zeitlich begrenzten Aufenthalt und von der Idee her für Kriseninterventionen und Fallabklärungen konzipiert (vgl. Messmer/Schnurr 2013, S. 233 ff.). Die jungen Menschen fühlen sich in diesen Prozessen der Abklärung sehr stark den institutionellen Abläufen unterworfen und in ihren Freiheiten eingeschränkt. In den Beschreibungen der Prozesse scheint es so, als ob sie nicht genau verstehen, auf welcher Grundlage sie nun eingeschätzt und abgeklärt werden. Vielmehr bekommen sie vermittelt, die disziplinierenden Maßnahmen aushalten zu müssen, um wieder möglichst schnell diese Orte, die sie in ihrer Freiheit einschränken, verlassen zu können. Gleichzeitig zeigt sich, dass mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe auch positive Veränderungen verbunden sein können, weil die jungen Menschen damit aus für sie problematischen Situationen in ihrer Familie herauskommen können. Doch auch in den Fällen, die die stationäre Jugendhilfe retrospektiv positiv bewerten, wird eine Kritik an der Anfangsphase in den abklärenden Institutionen sichtbar.

Sie beschreiben insbesondere Praktiken der Abklärung, die sie als Disziplinierung erleben. Dabei werden Verhaltensweisen von ihnen kontrolliert, die leicht überprüfbar sind, wie bspw. Drogenkonsum oder selbstverletzendes Verhalten. Die Formen der Kontrolle erinnern an das Prinzip des Ordnunghaltens, das Goffman im Zusammenhang mit Psychiatrien herausgearbeitet hat:

> »Gute Behandlung kann vorgetäuscht werden, Ordnung nicht. Die am leichtesten geltend zu machenden Regeln, Vorschriften und Anordnungen sind solche, deren Einhaltung oder Mißachtung sichtbare Spuren hinterlassen, wie etwa Regeln über die Reinigung der Stationen, das Verschließen der Türen, den Genuß alkoholischer Getränke während der Dienstzeit, die Anwendung von Zwangsmitteln und dergleichen.« (Goffman 2009 [1969], S. 43)

Es lassen sich zahlreiche Beschreibungen von pädagogischen Praxen finden, die auf die Kontrolle von sichtbaren Spuren fokussiert sind und die Ordnung herstellen. So wird in den Interviews von Kontrollpraxen berichtet, wie z. B. Urinproben bei Verdacht auf Drogenkonsum, Nacktfilzen bei Verdacht auf selbstverletzendes Verhalten oder auch das Durchsuchen und Kontrollieren von Zimmern. Teilweise werden die Jugendlichen in diesen Phasen auch komplett von ihrem Umfeld getrennt und dürfen nicht mehr in die Schule gehen oder den Kontakt mit ihrer Familie oder Freund*innen pflegen. Auch Mobiltelefone werden ihnen abgenommen. Dies verweist auf eine kontrollierende und disziplinierende pädagogische Praxis, die auf Sichtbares und Messbares fokussiert, was aus der Perspektive von Goffman (2009) Bereiche institutioneller Praxis sind, die leichter nachzuweisen und nach außen legitimierbar sind.

Im Interview von Celina Schweizer wurde bereits auf die Praxis der Urinproben eingegangen, die bei ihr auch über die Phase der Beobachtungs- und Durchgangseinrichtungen hinaus durchgeführt wurden (vgl. Kap. 6.6). Bei Elif Yıldız zeigte sich, dass ihr zu Beginn der Hilfe mehr Freiheiten zugestanden wurden als den anderen Jugendlichen, die mit ihr in der Einrichtung waren (vgl. Kap. 5.7). Es werden hier offensichtlich auch Unterschiede zwischen den Jugendlichen konstruiert. Damit verbunden scheint es eine pädagogische Begründung für eine Praxis zu geben, wem wie viel Freiheit zugestanden wird bzw. wer besonders stark eingeschränkt werden muss. Eng verknüpft damit ist auch das Moment der Bestrafung. Marla Brunori beschreibt den Übergang in die stationäre Jugendhilfe als einschneidendes Erlebnis und als Freiheitsentzug:

> *M: ja dann hatte ich so Heimweh meine Mutter hat mich dann hinbegleitet und so dann (.) haben die erstmal die ganzen Sachen gefilzt, ich hatte ja keine Ahnung, ///mmh/// (.) das war für mich irgendwie fremd alles, ///mmh/// (.) dann musste ich eine Urinprobe abgeben, und dachte ich auch irgendwie ///mmh/// (.) wo bin ich hier gelandet im Knast oder so, ///mmh/// (.) und dann ähm (1) ja da musste meine Mutter gleich wieder ge::hen dann (1) hat man irgendwie überhau- auch da hat man gar kein Privatsphäre, die haben Schlüssel fürs Zimmer die (1) ///mmh/// kontrollieren irgendwie alles dann ich in neu in so einer Mädchengruppe drin keine Ahnung war (.) ///mmh/// komisch für mich/// mmh/// (1) äh:: da bin ich am selben Abend noch abgehauen (.) es ist ja keine Geschlossene das heißt die Haustür ///mmh/// war immer offen ///mmh/// (E6; 151-160)*

Sie geht hier auf disziplinierende und kontrollierende Praxen ein, mit denen sie sich gleich zu Beginn in der stationären Jugendhilfe konfrontiert sieht. Sie bekommt vor diesem Hintergrund die Assoziation, in einem Gefängnis zu sein. Sie fühlt sich in ihrer Freiheit beschnitten, auch wenn die Einrichtung keine geschlossene Institution ist. Nicht einmal durch Weglaufen kann sie sich dem Zugriff der Einrichtung entziehen und muss diese Praxen, nachdem sie zurückgebracht wur-

de, gegen ihren Willen über sich ergehen lassen. Rückblickend beschreibt sie die Zeit als sehr belastend und beschämend:

> *M: ähm (1) ja dann gab es auch Nacktfilzen:: nach der Schule manchmal oder (.) sie haben die Taschen kontrolliert und (.) ja das ist schon so (1) ja das ist unangenehm ///mmh/// oder auch wenn die Urinproben genommen haben dann muss man ja das vor denen machen und das geht gar nicht weil ///mmh/// ich mei- me- ich meine ich war fünfzehn; ///mmh/// (.) ja da will man da sowieso nicht dass man da irgendwie ///mmh/// da schließt man sich sowieso am liebsten im Badezimmer ///mmh/// ein; ///mmh/// (.) und bei mir haben sie dann einfach angefangen nackt zu filzen ob ich mich geschnitten habe oder nicht und ///mmh/// (.) ja wir hatten dann auch dort intern Betreuung mit mich mit einem Psychiate:r (2) ja und dann sind (.) die Mädchen waren da auch echt äh:: ja da sind Staubsauger rumgeflogen also wirklich das Übelste und ///mmh/// (1) und da ///mmh/// sind dann auch ein paar in die Geschlossene gekommen und die waren oft viel kleiner ///mmh/// wie ich ///mmh/// (.) ja das war schon emotional sehr ///mmh/// belastend (E6; 197-209)*

Die Pädagog*innen werden von ihr hier unbestimmt als eine vollziehende Einheit der Disziplinierung beschrieben. Dabei hebt sie hervor, wie beschämend diese Akte für sie waren. Als Begründung für die Scham führt sie auch ihr damaliges Alter an, das sie als noch vulnerabler markiert und mit dem sie auf die Bedeutung von Privatsphäre im Badezimmer und hinsichtlich des eigenen Körpers hinweist. Mit diesen kontrollierenden Ansätzen in der Abklärung werden sie und ihr Körper dem Zugriff der Pädagog*innen gänzlich ausgesetzt. Aufgrund der selbstverständlichen Durchführung des Aktes durch die Institution wird sie als eine markiert, bei der es legitim ist, die Freiheit zu beschränken, weil sie abweichend von Normen ist, die diese Kontrolle notwendig machen. In ihrem Fall sind ihre körperlichen Praktiken des Ritzens die Begründung für die Notwendigkeit der Kontrolle. Sie führt auch institutionelle Hierarchien an, die hinsichtlich der Folgeplatzierung relevant werden und mit denen verschiedene Grade der Einschränkung von Freiheit einhergehen. In dieser Phase der Abklärung stehen eine Auswahl zwischen den möglichen Anschlussinstitutionen im Raum und auch die Frage, ob sie in die Psychiatrie oder die Jugendhilfe kommt. Somit sind mit dem Prozess des ›Ordnens‹, den sie hier beschreibt, auch folgenreiche Adressierungen verbunden, in denen die Adressat*innen sortiert werden aufgrund von Problemkonstruktionen. Dabei gibt es auch Differenzen innerhalb der Gruppe der Adressat*innen, und sie werden hierarchisiert.

Mit Bezug zu dem oben eingeführten Zitat von Goffman kann die These aufgestellt werden, dass es aus institutioneller Perspektive einfacher ist, auf der Grundlage von leicht überprüfbaren und erkennbaren Abweichungen wie ›hat Drogen im Urin‹ oder ›hat sich selbst verletzt‹ Diagnosen und dementsprechend auch Einschätzungen von Fällen vorzunehmen. Komplexe biographische Zusammenhänge herauszuarbeiten oder auch ein Einbezug der Adressat*innen im Prozess der Abklärung und Diagnoseerstellung erscheinen im Unterschied dazu schwieriger or-

ganisierbar. Die beschriebenen Formen der Fallabklärung zeigen, wie sich die Jugendhilfe Logiken der psychiatrischen oder medizinischen Diagnostik unterwirft.

Die Umgangsweisen der Jugendlichen mit diesen Erfahrungen sind unterschiedlich. Es wird aber deutlich, dass sie diese disziplinierende und kontrollierende Form der pädagogischen Arbeit kritisieren und aus ihrer aktuellen Positionierung heraus markieren, dass ihnen Unrecht widerfahren ist. In ihren Darstellungen zeigen sich Bemühungen auf einer oberflächlichen Ebene, den Anforderungen in den Diagnoseverfahren Genüge zu leisten. Sie versuchen herauszufinden, was von ihnen erwartet wird und strengen sich teilweise an, erwünschtes Verhalten zu zeigen, um Sanktionen zu umgehen. Diese Bemühungen und auch ihre Art der Darstellung der Diagnoseverfahren verweisen insgesamt auf Anstrengungen, dem ent-normalisierenden Sog dieser machtvollen Praxen zu entgehen. Gleichzeitig werden aber die Biograph*innen dadurch eingeschüchtert und in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt.

Die Jugendlichen befinden sich in den Prozessen der Diagnoseerstellung in einer Position, in der ihre widerständigen Praxen und Umgangsstrategien als Taktiken im Sinne von de Certeau verstanden werden können (vgl. de Certeau 1988, S. 23 ff.). In den Settings, in denen sie den institutionellen Prozessen und Abklärungen ausgesetzt sind, können sie einzig »mit den Ereignissen spielen, um ›günstige Gelegenheiten‹ daraus zu machen« (ebd., S. 23). Aus dieser institutionellen Praxis der Sortierung und Einteilung wird also als Umgangsstrategie taktisches, abwägendes Handeln sichtbar, um ein möglichst gutes Ergebnis erzielen zu können.

Die Adressierungen, die als Ergebnisse dieser kontrollierenden Abklärungspraxen entstehen, sind tendenziell mit verwerflichen Subjektpositionen verbunden. Neben unterschiedlichen Diagnosen bringt auch die Art der Anschlusseinrichtung Unterschiede hinsichtlich der damit verbundenen Ent-Normalisierung mit sich. Es zeigt sich aus der Perspektive der Adressat*innen einerseits eine Differenzierung von stationären Jugendhilfeeinrichtungen hinsichtlich der Frage, ob diese eher einen geschlossenen Charakter haben oder auch Freiraum ermöglichen. Andererseits zeigt sich noch eine deutliche Hierarchie zwischen Institutionen der stationären Jugendhilfe und der Psychiatrie. Damit verbunden sind jeweils unterschiedliche Graduierungen von Ent-Normalisierung, die auf der Grundlage von Diagnoseverfahren legitimiert werden.

Songül Demirbas beschreibt, wie einschüchternd für sie die Anfangsphase in der stationären Jugendhilfe war:

> *S: und habe gedacht ja (.) vier Monate durchziehen nichts machen (.) damit ich von dort einfach so schnell wie möglich herauskomme ///mmh mmh/// (1) zum Beispiel eine ist dort glie- eingeliefert worden (.) dann ist sie aggressiv worden (.) un::d hat (.) umher geschlagen, und dann ist=sie in die Psychiatrie gekommen in Großstadt L ///mmh/// (1) und ich habe das mega heftig gefunden ///ja ja/// (.) also ich meine (.) sie hat einmal um sich*

> *geschlagen, ///ja/// (.) @und dann kommt sie in die Psychiatrie in Großstadt L @ ich so scheiße (.) ///aha/// so oka::y ich muss mich mega zusammenreißen ich darf ///aha/// keine Aggressionen zeigen/// (E7; 206-214)*

Hier wird sichtbar, wie sie durch die Beobachtung der pädagogischen Sanktionierungspraxis Taktiken entwickelt, um die Einrichtung schnell verlassen zu können und das möglichst unbeschadet. Dabei nimmt sie auch eine mögliche Einlieferung in die Psychiatrie als Szenario wahr, das bei abweichenden, aggressiven Verhaltensweisen droht. Hier wird auch die Macht der Institutionen sichtbar, die Jugendlichen zu sortieren und zu hierarchisieren, die auf sie stark einschüchternd wirkt. Vor dem Hintergrund der Drohkulisse versucht sie, ihre Verhaltensweisen der erwünschten Richtung anzupassen. Dadurch unterwirft sie sich vordergründig den gestellten Anforderungen an sie, um nicht gegen die institutionellen Logiken zu verstoßen und sanktioniert zu werden.

Damit sind also die Gruppe der Adressat*innen in der institutionellen Abklärungsphase den Diagnose- und Untersuchungsprozessen und damit einhergehenden Problemkonstruktionen ausgesetzt. Neben der Frage, welche Institution die richtige ist, findet mit den Diagnoseprozessen und den damit einhergehenden Kategorisierungen auch die Anrufung von gesellschaftlichen Ordnungen zwischen Norm und Abweichung statt, mit denen die Jugendlichen adressiert werden.

Die Prozesse des Eingeordnet-Werdens sind folgenreich für ihren weiteren biographischen Verlauf und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten für Freiheiten oder Einschränkungen. Dabei wird auch ein Anspruch der Institution zum Ausdruck gebracht, die Jugendlichen komplett zu erfassen, was zu einem Darstellungsdruck in allen Lebensbereichen führt, wie Liah Petrovic beschreibt:

> *L: also in der ///mmh/// Durchgangsstation ///mmh/// (2) ///mmh mmh/// (2) und (3) dort ist es ziemlich (.) heftig gewesen (1) weil ich alle meine (2) ich habe müssen (1) mich wie beweisen ///ja/// (.) zeigen ///ja/// was was ist man für einen Jugendliche; (E8; 201-205)*

Hier zeigt sich, dass es auf eine totalitäre und auch essenzialisierende Art darum geht darzustellen, was für ein Subjekt sie möglicherweise ist, der Bewertungsmaßstab hierfür aber in der Hand der Pädagog*innen in der Durchgangsstation liegt. So wie Liah Petrovic es hier beschreibt, entstehen Assoziationen zu einer Casting-Veranstaltung, in der es darauf ankommt, sich zu präsentieren und sichtbar zu machen und dafür bewertet zu werden. Die stationäre Jugendhilfe als Raum, in dem es gilt, sich zu beweisen und darzustellen, wird insbesondere am Anfang des Aufenthaltes dort von vielen Jugendlichen genutzt; dabei spielt auch für sie selbst der Vergleich zu den anderen Peers dort eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 8.1.5).

Zusammenfassend zeigen die Rekonstruktionen, dass der Übergang in die stationäre Jugendhilfe mehrfach ambivalent ist, hier aber insbesondere starke Formen

der Disziplinierung und Kontrolle beschrieben werden sowie Formen der Unterwerfung unter institutionelle Prozesse, die die jungen Erwachsenen unter ›Beobachtung‹[2] stellen. Hier zeigen sich auch Taktiken des Vermeidens von Fehlern, weil für die jungen Menschen spürbar wird, dass dies gravierende Folgen haben kann. Gleichzeitig ist erkennbar, wie hier durch machtvolle Diagnoseverfahren systematisch eine Ent-Normalisierung der Jugendlichen vollzogen wird und sie als ›falsch‹ und ›problematisch‹ konstruiert werden. Aus der Perspektive der Biograph*innen geht es dabei insbesondere um die Frage, *wie* problematisch sie sind. Es gibt offensichtlich auch in den Problemdeutungsprozessen der Professionellen der Sozialen Arbeit und den damit verbundenen Diagnosen Hierarchien in Bezug auf die damit verbundenen Effekte der Abweichungen von Normalität. Weiterhin wird auch deutlich, dass nicht alle Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe gleichermaßen als disziplinierend erlebt werden. So scheinen insbesondere mit dem Übergang in die Jugendhilfe und am Anfang der Hilfe in den Beobachtungs- und Durchgangseinrichtungen eine hohe Form der Disziplinierung, Kontrolle und Versuche der Unterwerfung unter Diagnosen stattzufinden.

8.1.5 (Ent-)Normalisierung auf Peer-Ebene

Im ›Ringen um Normalität‹ und hinsichtlich der Erfahrungen von Ent-Normalisierung kommt der sozialen Ebene der Gleichaltrigen eine bedeutsame Rolle zu. Hier finden Vergleiche statt mit anderen Jugendlichen, und es werden Normalitätsordnungen ausgehandelt. Mit Bezug auf Butler wurde bereits diskutiert (vgl. Kap. 2.3), wie durch den Wunsch nach sozialer Anerkennung Unterwerfungen unter Normen stattfinden (vgl. Butler 2001, S. 25). So besteht eine grundsätzliche Abhängigkeit, von Anderen, in diesem Fall den Peers, angesprochen zu werden. Gleichzeitig ist dies aber mit der Frage verknüpft, mit welchen Adressierungen die Ansprache stattfindet. Ohne Andere und diskursive Ordnungen, mittels derer gewisse Subjektpositionen hervorgebracht werden, besteht in diesem Sinne keine Existenz.

In den Beschreibungen der Übergänge in die stationäre Jugendhilfe werden Auseinandersetzungen mit Differenzkonstruktionen sichtbar, die zur Konstruktion der Zielgruppe herangezogen werden. Hierbei kommt den anderen Peers in den Einrichtungen eine gewichtige Rolle zu. So werden die Jugendlichen und ihre Peers

2 Bereits in der Bezeichnung des Einrichtungstyps der ›Beobachtungsstation‹ wird angedeutet, dass ein beobachtender Blick von außen auf die Adressat*innen gerichtet wird. Auf der Grundlage der dort durchgeführten Beobachtungen im Sinne von Diagnosen und Abklärungen und der Kontrolle von Körpern (bspw. mittels Nacktfilzen, Urinproben, Intelligenztest) werden auf eine expertokratisch dominierte Art und Weise Entscheidungsprozesse für weitere Unterstützungs- und Hilfsangebote der Kinder und Jugendlichen gefällt. In den vorliegenden Daten wird dabei nicht erkennbar, auf welche Art und Weise die Perspektive der Jugendlichen einbezogen wird.

in der stationären Jugendhilfe gerahmt durch eine Ordnung von Problemkonstruktionen der stationären Jugendhilfe und damit verbundenen Kategorisierungen, anhand derer sich die Jugendlichen positionieren oder positioniert werden und vor deren Hintergrund sie sich miteinander vergleichen und in Beziehung zueinander setzen.

Celina Schweizer (vgl. Kap. 6.6) beschreibt ein Spektrum der anderen Jugendlichen im Heim: »*ja, (2) sind (1) ganz unterschiedlich Leute dort, (.) ///mmh/// also von (.) schwerst drogenabhängig bis (.) ja, (1) Leute die auf den Strich gehen und so, (.) ///mmh/// also so Jugendliche, (.)*« (E9; 99-101). Verbunden mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe ist für sie eine neue Welt mit den anderen Jugendlichen, die sie als verwerflich konstruiert und von denen sie sich abgrenzt. Diese verwerflichen Subjektpositionen untermauert sie mit Beispielen, die vor dem Hintergrund von dominanten Normalitätsordnungen als abweichend gelten. Auch bei Nazar Sautin (vgl. Kap. 7) wird deutlich, dass er sich anfangs ebenfalls stark von den anderen Jugendlichen und den damit verbundenen Subjektpositionen abgrenzt. Er will den Sozialpädagog*innen beweisen, dass er anders ist als die Jugendlichen im Heim.

Diese Beispiele verweisen darauf, wie eng aus der Perspektive der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit dem Aufenthalt in Institutionen der stationären Jugendhilfe verwerfliche Subjektpositionen verbunden sind. Diese als abweichend und problematisch markierten Positionierungen können in Verbindung gestellt werden mit der gesellschaftlichen Aufgabe von Hilfen zur Erziehung zur Normalisierung von Jugendlichen sowie deren Familien. Mit dem Wechsel in die stationäre Jugendhilfe findet ein Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Selbst-Positionierung als Adressat*in statt. Im Moment der Verweigerung der Übernahme dieser Subjektpositionen, die als abweichend markiert werden, ist auch eine Aufwertung der eigenen Positionierung enthalten. Dies zeigt sich bspw. bei Elena Kägi, die sich in der folgenden Sequenz damit beschäftigt, dass es falsch war, sie in der stationären Jugendhilfeeinrichtung zu platzieren:

> *E: und das ist einfach unverhältnismäßig gewesen vor allem wenn wenn man ein ein Mädchen auf dem gymnasialen Niveau, (1) mit Ziel, (.) in eine Wohngruppe hineinsteckt wo wo wo wo Leute, sind wo irgendwie zum Beispiel auch vier Jahre jünger gewesen sind, (.) und (.) und einfach nicht in die Schule gehen weil sie einfach zu dumm sind dafür zu realisieren dass sie überhaupt die Schule haben müssen, (.) damit sie irgendetwas machen dürfen, ((hustet)) und dann noch bipolar sind und (.) ich weiß auch nicht was noch für psychische Störungen gehabt haben, (1) mich dorthin zu schicken (.) wirklich (.) obwohl ich eigentlich schon vorher mit Essgestörten (1) in einem (.) auf engstem Raum gelebt habe ///mmh/// (.) also es wirklich (.) wahnsinnig (.) ///mmh/// (1) ich kann nichts Gutes über=das Heim sagen (.) nichts (.) ///mmh/// nichts (2) gar nichts (2) (E2; 428-437)*

Elena Kägi nimmt hier eine Aufwertung von sich vor und bringt deutlich zum Ausdruck, dass sie in der Wohngruppe nicht richtig verortet ist als »*Mädchen auf dem*

gymnasialen Niveau«. Sie kategorisiert sich selbst auf eine distanzierende Art als bildungserfolgreich, konstruiert damit aber einen Gegenpol zu den Adressierungen und Einteilungen von den anderen Subjekten in der stationären Jugendhilfe. So stellt sie sich und ihren Bildungserfolg auf die eine Seite und konstruiert auf der anderen Seite die anderen als »*zu dumm*«, um in die Schule zu gehen, und als psychisch gestört. Dies verdeutlicht sie exemplarisch mit der Diagnose »*bipolar*« und unterstreicht, dass es noch viele weitere psychische Störungsbilder bei den anderen in der Einrichtung der stationären Jugendhilfe gibt. Weiterhin markiert sie das Alter als einen Unterschied zwischen sich und den anderen, womit sie ebenfalls ausdrückt, dass sie sich von der Institution und den aus ihrer Sicht dort vorhandenen Subjektpositionen abgrenzt. Als Konsequenz dieser Argumentation leitet sie ab, dass ihre Platzierung dort »*unverhältnismäßig*« ist.

In dieser Sequenz reproduziert sie ein negatives Bild von stationärer Jugendhilfe und den dort verorteten Peers und markiert diese als ›gestört‹. Dies begründet sie mit psychischen Störungen, die sie den anderen zuschreibt. Außerdem hebt sie hervor, dass die anderen Jugendlichen nicht den gesellschaftlichen Vorstellungen von Leistungsfähigkeit entsprechen. In der Folge wertet sie sich auf als eine, die dort eigentlich nicht hingehört. Indem sie also die Jugendhilfe als Ort für gestörte und nicht leistungsfähige Subjekte konstruiert, nimmt sie eine Ent-Normalisierung der Institution der stationären Jugendhilfe vor und proklamiert gleichzeitig für sich Normalität. In der Vehemenz, mit der sie hier auf diese Erfahrung eingeht, wird deutlich, dass sie sich durch den Übergang in die Institution in eine abweichende und ›gestörte‹ Subjektposition hineingerufen fühlt und sich davon stark distanziert. In ihrer Darstellung greift sie also auf Trennlinien von ›gestört‹ und ›nicht gestört‹ sowie ›bildungserfolgreich‹ und ›zu dumm für Schule‹ zurück und nimmt dadurch für sich Positionierungen in Anspruch, die in den damit verbunden Diskursen die Norm repräsentieren. Als Effekt wertet sie sich durch den Vergleich mit den Peers auf. Sie bedient also die ent-normalisierenden Diskurse und Anrufungen zur Beschreibung der anderen Peers, um sich aufzuwerten und für sich selbst Normalität zu beanspruchen.

Marla Brunori beschreibt die Schule als einen heteronormativen Ort, an dem sie auf der Peer-Ebene Ausgrenzungen erfährt, weil sie lesbisch ist:

> *M: (1) ich hatte auch schlechte Erfahrungen in der Schule als ich mich das erste Mal geoutet habe und das war eine Katastrophe und ///aha/// (3) und […] Die haben dann gesagt ja wir können nicht mehr mit dir in die Pause gehe::n weil äh die haben Angst fü- we- wir sind jetzt lesbi:sch und ///mmh mmh/// (.) ich hatte dann auch richtig ///mmh/// Angst ///mmh/// auf die Mädchen zuzugehen ///mmh/// weil die sonst denken ja ich ///mmh/// will die heiraten oder /// ((@ja@))/// was weiß ich ja (E6; 638-651)*

Hier wird deutlich, wie ihr auf dem Schulhof in der Pause von den anderen vermittelt wird, dass ihr sexuelles Begehren nicht der Norm entspricht. Sie wird zu

einer gemacht, vor der die anderen »*Angst*« haben, da sich die anderen gleichaltrigen Mädchen durch den Kontakt mit ihr offensichtlich in ihrer Normalität bedroht sehen. Marla Brunori wird in der Folge mit ihrem sexuellen Begehren für alle sichtbar gemacht und besondert. Gleichzeitig wird sie als bedrohlich konstruiert. So werden Machtordnungen umgedeutet, und Marla Brunori wird eine potenzielle Übergriffigkeit zugesprochen, vor der sich die anderen vordergründig und prophylaktisch schützen. In der Folge wird Marla Brunori ausgegrenzt. Dabei wird verdeckt, mit welchen Folgen und mit welcher Verletzbarkeit diese Grenzziehungen auf dem Pausenhof und ihre dementsprechende Subjektposition als Andere, als Nicht-Normale verbunden sind. Mit der Schule kommt neben der stationären Kinder- und Jugendhilfe noch eine weitere Institution in den Blick, in der Gruppen von Jugendlichen institutionell begleitet werden.

Diese erhöhte Verletzbarkeit aufgrund einer Subjektposition, die als ›*sexuell abweichend*‹ markiert ist, spielt auch bei Liah Petrovic in den Peerkontakten in der stationären Jugendhilfe eine Rolle. Liah Petrovic fühlt sich in der Mädchenwohngruppe am Anfang wegen ihrer sexuellen Orientierung nicht wohl:

> *L: (2) ganz am Anfang ist sch:wierig gewesen für mich weil die (.) alle gewusst haben (.) ich habe eine Freundin ///aha/// (.) und dann hat es zuerst so (1) hmm (.) so Spannungen gegeben, ///okay/// (.) wegen dem obwohl ich (.) niemandem irgendwie etwas gemacht habe, ///aha/// (2) bis die mich dann halt kennengelernt haben ///ja/// ja: ///aha aha/// (.) und dann ist (.) alles gut gewesen (.) (E8; 272-278)*

Die Biographin nennt »*Spannungen*« im Übergang in die Wohngruppe der stationären Jugendhilfe, weil sie eine lesbische Beziehung hat und dies den anderen Mädchen bekannt wird. Aufgrund ihrer Beziehung zu einer Frau macht sie Ausgrenzungserfahrungen, die allerdings, wie sie an einer anderen Stelle beschreibt, sehr subtil gewesen seien:

> *L: Ah das sind so (.) die all die Sachen wo eben (2) nicht so offensichtlich sind (.) ///ja (.) ja ja/// das sind so Blick, das sind so (.) ((pff)) und äh (.) ///ja/// wie halt ///ja/// Mädchen ///ja/// sind ///ja ja (.) ja ja/// (.) das ist ///ja ja/// (.) das ist alles so hinten rum [hinten dura] (.) ///aha/// zwischen den Zeilen ///aha (.) aha/// (1) ich habe aber nie ein Problem gehabt mit dem (.) (E8; 952-956)*

Auffallend in dieser Darstellung ist auch, dass sie unterstreicht, dass sie mit den subtilen Praxen der Besonderung aber »*nie ein Problem gehabt*« habe. Dies kann auch daraufhin deuten, dass die Erfahrungen für sie alltäglich sind und sie damit einen Umgang entwickelt hat oder auf die Strategie, die eigene Verletzbarkeit zu verdecken. Sichtbar ist, dass zu Beginn in der stationären Jugendhilfe ihre selbstverständliche Zugehörigkeit infrage gestellt wird. Erfahrungen der Ausgrenzung aufgrund des sexuellen Begehrens werden in unterschiedlichen Kontexten als nicht normal konstruiert. Es werden Adressierungen und Ausgrenzungen in den gesell-

schaftlichen Institutionen der Jugendhilfe und Schule gemacht, die die Normalität aufgrund der sexuellen Orientierung infrage stellen und Zugehörigkeiten zu den anderen Peers zumindest in der Anfangsphase erschweren.

Verschiedene Dominanz- und Unterdrückungsordnungen überlagern sich hier in den Institutionen Schule und stationäre Jugendhilfe, wobei die Ebene der Peers aus der Perspektive der jungen Menschen bei der Reproduktion dieser Ordnungen eine zentrale Rolle spielt. Bettina Kleiner (2015) hat die schulischen Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher untersucht. Sie verweist auf die Verbindung von direkten verletzenden Anrufungen durch andere Schüler*innen mit der fehlenden Anerkennung von LGBT*Q[3]-Lebensweisen in der Institution der Schule (vgl. Kleiner 2015, S. 327 ff.). Somit weisen also die Praxen der Jugendlichen immer auf Normalitätsordnungen hin, auf die sich die Peers in ihren verletzenden Anrufungen berufen. So ist es notwendig zu markieren, dass es verkürzt wäre, die beschriebenen Praxen isoliert zu betrachten und die Ebene der Peers als den Ort zu markieren, an dem diese Ausgrenzungen entstehen. Vielmehr greifen die Biograph*innen und ihre Peers auf hegemoniale Normalitätsvorstellungen zurück, wobei Prozesse des Positioniert-Werdens und des Sichselbst-Positionierens stattfinden.

Interessant ist auch die Möglichkeit des normalisierenden gemeinsamen Umgangs mit Erfahrungen von Andersheit. So beschreibt Elif Yıldız, dass sie und andere Mädchen in der Wohngruppe die Erfahrungen von häuslicher Gewalt teilen und einen Umgang entwickeln, der diese Erfahrungen umdeutet:

> *E: Ähm (1) das si- (.) eben sind dann im Storchi die Mädchen gewesen wo ähnliche Geschichte ähm erlebt haben, ///ja ja/// dort ist (.) ähm (2) eben wo ich eingetreten bin ist (.) keines von dem Mädchen dort gewesen weil sie ähm (.) hat ähm weil sie irgendwie:: Scheiße gebaut hat und dann von zu Hause hat weggehen müssen ///mmh/// oder in ein anderen Kanton ///mmh/// oder ///mmh/// so=sondern sind (.) ähm alles Mädchen gewesen wo (2) eben äh so häusliche Gewalt erlebt haben ///mmh/// wegen dem, ähm (.) gegangen sind; so; (.) ///mmh mmh/// dort habe ich mich sehr ähm ja natürlich ///mmh/// (.) ///ja/// ähm so ///mmh/// (3) aufgehoben gefühlt, ///ja mmh ja/// (1) wir haben dann irgendwann also ich und Lilijana (3) ähm (.) so wenn wir zusammengehockt sind oder so und die eine hat irgendetwas Blödes gesagt un=dann die andere hat gesagt, ja halt die Fresse sonst hole ich deinen Vater und sag ihm er solle seinen Gürtel (.) hervor nehmen odweißt du Sachen ///mmh/// wo: ja, ///mmh/// und dann ///mmh/// hat die andere mega gelacht und so und gefunden ja ///mmh/// ich hole deinen Vater auch gerade, ///mmh/// und ja das hast du dann so ///mmh/// (.) eben ich habe nicht die ganze Zeit Mitleid wollen*

3 Mit der Abkürzung LGBT*Q (Lesbian, Gay, Bisexual, Trans* and Questioning) fasst Kleiner Menschen, die in Bezug auf ihr Geschlecht und/oder ihr Begehren nicht in binären Ordnungen leben und sich als suchend oder fragend verstehen. Da in ihrem Zugang Inter*Jugendliche nicht beinhaltet waren, fehlt das ›I‹ in der Aufzählung (vgl. Kleiner 2015, S. 15 f.).

oder so ///mmh/// oh-oh-oh ///mmh/// sondern es ist dann auch einmal ///ja/// (.) so sich über alles lustig machen egal ///ja/// wie schlimm das es ist, ///ja/// es mildert trotzdem irgendwie ///ja/// das hat ähm (.) das hat ///ja/// ähm (.) das hat auch (.) das tut jetzt auch noch gut, so; ///mmh mmh mmh/// (1) mmh (3) (E1; 851-868)

In diesem Beispiel zeigen sich Erfahrungen von Solidarität, die auf dem gemeinsamen Erfahrungshintergrund basiert, den Elif Yıldız mit einem anderen Mädchen in der Wohngruppe teilt. Hier gehen sie mit den geteilten Erfahrungen von Gewalt durch die Väter ironisierend um und re-inszenieren diese in einem anderen Kontext bzw. in einen Raum für Solidarität hinsichtlich der ähnlichen schmerzvollen Erfahrung. Dies verdeutlicht, dass es kontextabhängig auch möglich ist, die Adressierungen als Opfer und als bemitleidenswertes Subjekt offensiv umzudrehen. Sie deuten ihre schmerzhaften Erfahrungen in der spielerischen Re-Inszenierung um und nehmen für den Moment deren Schwere. In diesem solidarischen Raum ironisieren sie auch die Reaktionen von anderen auf ihre Gewalterfahrungen, mit denen sie sich erneut zum Opfer gemacht und als bemitleidenswerte Subjekte markiert fühlen. Hier entwickeln die jungen Frauen also einen Raum, in dem sie die Verhältnisse umdrehen, umdeuten und sich dadurch Handlungsmacht eröffnen, selbst zu entscheiden, wie die Erfahrungen von Gewalt gedeutet werden können und was das mit ihrer Subjektposition zu tun hat.

Normalitätskonstruktionen sind immer kontextabhängig zu verstehen, sodass es möglich ist, Räume zu konstruieren, in denen Gegenhorizonte zu sonstigen Ausgrenzungserfahrungen vor dem Hintergrund hegemonialer Ordnungen gemeinsam konstruiert werden können. So gelingt es hier den Freund*innen in der Situation, die Machtverhältnisse zu verändern. Gleichwohl sind diese aber nicht unabhängig von Diskursen, die Hilfeempfänger*innen und junge Frauen mit Gewalterfahrungen als Opfer konstruieren. So führen Erfahrungen der Ent-Normalisierung auf Peer-Ebene auch dazu, sich in anderen Peerkontexten einen Raum zu schaffen, in dem gemeinsam offensiv eine Antwort auf die Erfahrung gesucht wird, als Nicht-Normale adressiert zu sein. Dies verdeutlicht, dass Ent-Normalisierung und Normalisierung auf der Peer-Ebene kontextabhängig und situativ sind und somit auch dominante Normalitätsordnungen situativ verändert werden können. Zudem wird darin deutlich, dass die stationäre Jugendhilfe in dieser Hinsicht auch einen Möglichkeitsraum darstellt: Neben den Erfahrungen der Ent-Normalisierung in der Folge der Konstruktionen des Hilfebedarfes kann in der stationären Jugendhilfe auch ein Raum für andere Erfahrungen eröffnet werden, der die biographische Bearbeitung von Gewalterfahrungen ermöglicht.

8.1.6 Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe als Abweichung von der Norm des Aufwachsens in einer (Norm-)Familie

Ein Aspekt der Ent-Normalisierung mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe wird auch durch die Dominanz von Vorstellungen des Aufwachsens in einer sogenannten ›Normalfamilie‹ hervorgebracht. So können die Debatten über Familie in der Kinder- und Jugendhilfe nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen von Familie gedacht werden. Vor deren Hintergrund werden gewisse Familienkonstellationen oder auch Alltagspraxen von Familien als abweichend markiert. Auf der Grundlage dieser Markierungen von Abweichungen werden Begründungen für sozialpädagogische Interventionen konstruiert. Groenemeyer weist im Zusammenhang mit seinem Konzept des ›Doing Social Problems‹ darauf hin, dass die Problematisierung von Familien vor dem Hintergrund von normativen Familienbildern, die von »Ideen von Liebe, Sicherheit und Geborgenheit« (Groenemeyer 2010, S. 25) geprägt sind, nur dann gelingt, wenn betroffene Familien als nicht funktionierend konstruiert werden. Diese Problematisierung wird dann immer nur auf einzelne Familien angewandt; gleichzeitig wird das positiv konnotierte Familienbild dadurch nicht infrage gestellt.

Stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat den Auftrag, ein Aufwachsen von Kindern in öffentlicher Verantwortung zu ermöglichen, wenn dies im Kontext der Familie aus unterschiedlichen Gründen nicht gewährleistet werden kann. In wohlfahrtsstaatlichen Regimes wird das Zusammenspiel von Familie, Markt und Staat geregelt. Hierbei kann für die Schweiz konstatiert werden, dass konservative Familienideologien die Familienpolitik und professionelle Interventionen leiten. Familie bekommt daher im wohlfahrtsstaatlichen Zusammenspiel eine hohe Autonomie zugesprochen bei gleichzeitiger hoher Verantwortungsübertragung und wenig staatlicher Unterstützung (vgl. Gabriel et al. 2013, S. 220).

Die Normalfamilie wird im Kontext der aktuellen Dominanzgesellschaft verstanden »als bürgerlich, weiß, heterosexuell, gesund und leistungsfähig konzipierte und naturalisierte Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind[ern]« (Riegel/Stauber 2018, S. 39). Als Folge dieser dominanten Vorstellung von Familie werden viele Familienformen als Abweichung davon unterschieden, wie bspw. nicht verheiratete Lebensgemeinschaften, ›Patchworkfamilien‹, queere Familien, soziale Formen von Elternschaft oder Ein-Eltern-Familien (vgl. Oelkers 2012, S. 139). Auch Familien mit Migrationsgeschichte sind hierbei mit ambivalenten Bildern konfrontiert und erfahren entlang kulturalisierender Adressierungen Abwertungen (vgl. Chamakalayil 2015). Insgesamt wird deutlich, dass sich das Reden über Familie immer vor dem Hintergrund zahlreicher normativer Folien vollzieht. Karl Lenz weist darauf hin, dass der Familienbegriff ein »Allerweltsbegriff mit hohem Aufklärungsbedarf« (Lenz 2016, S. 166) sei. Dies führt er darauf zurück, dass der Begriff der Familie schnell eine stark normative Dimension beinhaltet und gleichzeitig auf ei-

ne historische Vorstellung eines bürgerlichen Familienmodells rekurriert, auf das auch der Begriff Familie zurückgeht (vgl. ebd.).

In den hier untersuchten Biographien ist auffallend, dass in vielerlei Hinsicht eine Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte stattfindet und die Jugendlichen und jungen Erwachsenen sich dabei ganz unterschiedlich zu hegemonialen Familienbildern in Bezug setzen. Vor dem Hintergrund, dass sie oftmals schmerzhafte Erfahrungen in ihren Familienkontexten gemacht haben, ist auch auffällig, dass sie dennoch stark Aspekte ihrer Familiengeschichte hervorheben, die diesen dominanten Vorstellungen von Normalität entsprechen. Gleichzeitig zeigt sich in ihrem Reden über die eigenen Zukunftsentwürfe ein Bild von Familie, das sehr stark an Vorstellungen der oben dargestellten Normalfamilie orientiert ist. Diese Praxen der Normalisierung der eigenen Familiengeschichte und der deutlich werdenden Normalitätskonstruktionen von Familie werden im Folgenden nochmals auf empirischer Grundlage diskutiert. Dabei wird dargestellt, mit welchen Ambivalenzen die eigenen Erfahrungen von Familie und das Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe verbunden sind.

Marla Brunori setzt sich in ihrem Interview stark mit normativen Bildern von Familie auseinander. Sie hielt sich in ihrer Jugend viel bei ihrer Schwester und deren neu gegründeter Familie auf, weil sie sich zu Hause mit ihrer Mutter nicht so wohlfühlte. In ihren Reflexionen über ihre Beziehung zu ihrer Schwester und deren Familie konstruiert sie diese als Idealfamilie:

> *M: mit meiner große- (.) Schwester hatte ich eigentlich immer ein gutes Verhältnis, die hat auch (.) vier Kinder ///mmh/// (.) ich war da oft Babysitten war oft bei ihr das war so (.) ja das war für mich so die Bilderbuchfamilie und (.) ich habe mich da eigentlich immer wohlgefühlt (1) ich war viel da habe auch viel dort übernachtet und so (1) (E6; 107-110)*

Zum einen wird hier deutlich, dass ihre Schwester und die Beziehung zu ihr eine Ressource für sie sind, zum anderen konstruiert sie die Familie ihrer Schwester als »*Bilderbuchfamilie*«. Dies verweist als Begriff auf eine idealisierte Vorstellung von Familie. Für sie geht damit einher, dass sie sich auf einer emotionalen Ebene gut aufgehoben fühlt und sich dort gerne aufhält. Was diese »*Bilderbuchfamilie*« für sie auszeichnet, führt sie auf Nachfrage noch weiter aus:

> *M: Ja ich meine die haben ein Haus, ich meine sie haben die vier Kinde:r da ha- da wurde immer zusammen am Tische gegessen:: der Vater war dann irgendwann mal zurück von der Arbei:t und (.) meine Schwester immer zu Hause:: (E6; 560-562)*

In dieser Beschreibung zeigen sich normative Bilder eines bürgerlichen, heteronormativen Familienmodells, bei dem eine klassische Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern besteht und die Frau für die Kinder zu Hause und den Haushalt zuständig ist, der Mann hingegen der Erwerbsarbeit nachgeht. Mit der Eröffnung der Sequenz über den Raum der Familie – »*die haben ein Haus*« – wird die idealisier-

te Familie damit zugleich auch in einen klaren Klassenkontext gesetzt. Am Ende des Tages treffen sich alle Personen der Kernfamilie zum gemeinsamen Abendessen. Der Verweis darauf, dass *»immer zusammen am Tische gegessen::«* wird, markiert auch, dass eine Kultur des gemeinsamen Essens zelebriert wird, was an eine von bürgerlichen Idealen geprägte Familienkultur erinnert.

Ihr Aufwachsen am Ort ihrer Herkunftsfamilie hingegen ist geprägt durch die Trennung ihrer Eltern, als sie sieben Jahre alt ist. Sie und ihre jüngere Schwester bleiben bei ihrer Mutter. In ihrer Darstellung der Trennung und der Entscheidung über das Sorgerecht wird ein parentifizierendes Sprechen von Marla Brunori deutlich:

> *M: wir mussten dann auch mitentscheiden ums Sorgere:cht was recht schwierig war wenn (.) ja da kommt man nicht so draus und dann ///mmh/// (.) die Mama sagt das der Papa sagt das und da wird das immer so ein bisschen (.) ja ///mmh/// (.) man will irgendwie keinen von beiden vernachlässigen: und ///mmh/// (1) ja für Mama war (.) M- Mama war für mich immer so ein bisschen die Schwächere, ///mmh/// (.) weil sie hat halt immer viel gewein:t und (.) so au- vom Äußerlichen her war sie halt die Schwächere für mich (1) und ähm (1) ja dann sind wir mit Mama geblieben ich und meine kleine Schwester durften aber jedes Wochenende zum Papa (E6; 61-68)*

Der Begriff *»vernachlässigen«*, den sie hier in Bezug auf ihren Wunsch formuliert, dass sie und ihre Schwester beiden Elternteilen gleichermaßen gerecht werden wollen, wird oft im Zusammenhang mit Kindeswohlgefährdung benutzt, wobei auf die Verantwortung der Eltern für die Kinder verwiesen wird und nicht umgekehrt. In der Kombination des Begriffes »*vernachlässigen*« und der Bezeichnung ihrer Mutter als *»so ein bisschen die Schwächere«* konstruiert sie ihre Mutter als unterstützungsbedürftig. Dies verweist darauf, dass sich ihre Erfahrungen von Familie mit ihren Eltern offensichtlich stark vom idealisierten Bild der Familie ihrer Schwester unterscheiden. Vor dem Hintergrund dieser normativen Folie werden für Marla Brunori ihre eigenen Erfahrungen der Trennung ihrer Eltern und des Aufwachsens in einer »Ein-Elter-Familie« (Lenz 2016, S. 170) abweichend. Interessanterweise wird in ihrem impliziten Vergleich der Familie ihrer Schwester mit der eigenen Herkunftsfamilie deutlich, dass sie ihre ältere Schwester aus der Kernfamilie ausgelagert. So zeigt sich, wie normative Vorstellungen von Familie dazu führen, dass die eigenen Erfahrungen als abweichend erlebt werden.

Im Interview wird eine starke Sehnsucht nach Normalität von Familie sichtbar, die bei Marla Brunori viel mit kleinbürgerlichen Familienkonstruktionen zu tun hat. Dies führt bei ihr dazu, dass sie trotz der Belastungen in ihrer Familie mit dem Übergang in die stationäre Jugendhilfe den Wunsch entwickelt, zurück nach Hause zu ihrer Mutter zu wollen. Auch wenn sie rückblickend die Zeit in der Jugendhilfe letztendlich als positiv bewertet, begleitet sie während ihrer Platzierung dort eine große Sehnsucht nach dem Aufwachsen im Kontext ihrer Familie, was

für sie beschränkt auf ihre Eltern ist. Interessant ist, dass sie im Interview dieses Bild einer heterosexuellen Kleinfamilie nicht hinterfragt, obwohl sie selbst in einer Beziehung mit einer Frau lebt und in dieser Hinsicht nicht der heteronormativen Norm entspricht.

Normalitätsvorstellungen von Familie sind in den biographischen Konstruktionen der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Heimerfahrungen relevant, und die Orientierung an hegemonialen Familienbildern führt dazu, dass ihre eigenen konkreten Familienerfahrungen diesen nicht entsprechen. Gleichzeitig werden Anstrengungen der Biograph*innen sichtbar, in denen sie ihre eigenen Familienerfahrungen normalisieren. So zeigen sich auf der einen Seite Ambivalenzen hinsichtlich belastender Beziehungskonstellationen in der Familie, Verletzungen, Gewalterfahrungen oder auch der Notwendigkeit der frühen Verantwortungsübernahme für Geschwister oder Elternteile und auf der anderen Seite Versuche, hierfür Erklärungen zu geben. Mit diesen Erklärungsversuchen von verletzenden Erfahrungen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit relevanten Personen oder in ihrer Familie gemacht haben, scheinen die Biograph*innen ihre Familienerfahrungen zu normalisieren. So wird bspw. im Fall von Elif Yıldız sichtbar, dass sie die autoritäre Form des Auftretens des Jugendamtes gegenüber ihren Eltern auch kritisch bewertet (vgl. Kap. 5.6). Auch in anderen Fällen wirkt es so, dass die jungen Menschen mehrheitlich darum bemüht sind, einer zu starken Kritik an ihren Eltern aufgrund ihrer Erzählungen entgegenzuwirken und diese in Schutz zu nehmen für das, was passiert ist. Damit verbunden ist auch, dass sich eine starke Verantwortungsübernahme der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zeigt für das, was ihnen widerfahren ist. In der Bearbeitung ihrer Biographie scheinen sie stark darum bemüht, an den Problemkonstruktionen, die auf sie mittels Diagnosen angewandt werden, zu arbeiten und gleichzeitig die Verhältnisse, in denen sie aufgewachsen sind, zu erklären und damit sich selbst zu normalisieren.

Interessant in den Beschäftigungen mit ihren Familien ist, dass hierbei Normalitätsvorstellungen von Mütterlichkeit eine bedeutsame Rolle spielen in Bezug auf Begründungen für Übergänge in die stationäre Jugendhilfe. Diese Normalitätsvorstellungen sind verknüpft mit heteronormativen Familienmodellen, in denen Mütter für Sorgearbeit zuständig sind. So führt Celina Schweizer ihre abwesende Mutter an als Begründung dafür, dass sie früh viel Verantwortung übernehmen musste (vgl. Kap. 6.5). Implizit wird hier also ein hegemoniales Norm-Familienbild angeführt und damit auf eine Normalitätsvorstellung von Familie rekurriert, von der sich das eigene Aufwachsen unterscheidet. Ihr Vater ist zu der Zeit nicht mehr in der Familie, und sie scheint keine Erwartungen an ihn zu haben, was Sorgearbeit anbelangt. Auf einer normativen Ebene und untermauert durch Gesetze sind Eltern für die Beaufsichtigung und Erziehung ihrer minderjährigen Kinder verantwortlich. Normalitätskonstruktionen von Mütterlichkeit in heterosexuellen Paarbeziehungen übertragen die Verantwortung für Carework insbesondere der Mut-

ter. Vor diesem Hintergrund wirkt die Darstellung der wenig präsenten Mutter als Abweichung, und es erscheint begründungsbedürftig, warum sie diese Rolle nicht einnimmt.

Durch ihre Art der Darstellung, in der ihre Mutter offensichtlich ihrer normativen Rolle als sorgende und für ihre Kinder anwesende Bezugs- und Betreuungsperson nicht gerecht wird, entsteht Raum für Kritik an der Mutter. Die implizite Kritik an ihrer Mutter wird durch die Konstruktionsweise an die Zuhörer*innen ihrer Geschichte übertragen. In ihrer Erzählung – auch über die Sequenz hinausgehend – zeigt sich eine Inszenierung von Ungerechtigkeit als Stilmittel. Es scheint so, dass sie durch diese Art der Darstellung Einfluss auf die Lesarten nimmt, die sich aus der Rezeption ihrer Geschichte ergeben. Dominante Folien von Normalfamilien spielen somit eine bedeutsame Rolle in der Konstruktion der Biographie von Celina Schweizer und werden von ihr als implizite Hintergrundfolie zur Kritik an ihrer Mutter herangezogen.

Weiterhin spielt der Vergleich zwischen dem Ort der stationären Jugendhilfe und dem Wohnen an diesem Ort im Unterschied zum Wohnen in einer Familie eine Rolle in den Biographien (vgl. hierzu auch vertieft Mangold/Rein 2017). In diesen Vergleichen sind Emotionen in Bezug auf den Ort des Wohnens relevant, wie bei Songül Demirbas sichtbar wird:

> *S: also ich habe mich jetzt nicht wie daheim gefühlt (.) weil es ist kein Zuhause aber (1) aber ich habe mich doch (.) also ich habe an einem sicheren Platz gefühlt, und auch wohlgefühlt (.) das schon (1) also ich habe gewusst wenn ich dort bin dann (1) ähm (.) habe ich eine gute Unterstützung und ich habe jemand hinter meinem Rücken; (2) (E7; 181-185)*

Hier findet eine klare Differenzierung zwischen ›wohlfühlen‹ und ›Zuhause‹ statt. Mit Zuhause verbindet Songül mehr als das, was sie in der stationären Jugendhilfe erlebt, obwohl sie diese als »*sicheren Platz*« wahrnimmt und sich dort offensichtlich wohlfühlt. Hier scheint es so, dass vor dem Hintergrund von normativen Ordnungen, also trotz der Sicherheit und eines Gefühls des Wohlfühlens, immer auch etwas für sie in der stationären Jugendhilfe fehlt.

Auch Liah Petrovic beschreibt das Wohnen in einer Wohngruppe in der stationären Jugendhilfe mit dem Gefühl des Wohlfühlens und hebt die Beziehungsdimension zu den Pädagog*innen hervor:

> *L: (.) und dann ist (.) alles gut gewesen (.) (2) und die (.) Sozis dort sind so wie (.) Familie geworden (.) für mich (2) sie haben sich ja immer abgewechselt im Dienst und es hat auch immer jemand dort geschlafen und so und das ist (.) ich habe mich einfach nur wohlgefühlt (E8; 276-279)*

Liah Petrovic stellt evaluativ fest, dass sie sich wohlgefühlt habe in der Einrichtung der stationären Jugendhilfe. Diese emotionale Dimension bringt sie hier in

Zusammenhang mit den Sozialpädagog*innen, die sie als »*Sozis*« bezeichnet, was eine gewisse Vertrautheit durch die Abkürzung zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig kann diese liebevolle Art der Benennung der Berufsgruppe auch als Widerständigkeit gegenüber einer professionell distanzierenden Beziehung gelesen werden. In der Konstruktion der »*Sozis*« als »*so wie (.) Familie*« zeigt sich, dass auch hier das Konzept von Familie als Referenzrahmen herangezogen wird. Gleichzeitig wird in Bezug auf die stationäre Jugendhilfe deutlich, dass diese Familie als Ort des Aufwachsens aber nicht ganz imitiert werden kann, sondern nur so ähnlich. Diese Ambivalenz zeigt sich auch in der Hervorhebung, dass sich die Sozialpädagog*innen dort mit dem Dienst abgewechselt haben, was darauf verweist, dass diese dort in einer professionell arbeitsteiligen Organisationsform ihrer Lohnarbeit nachgehen. Trotz dieser Widersprüchlichkeiten spricht sie ihnen aber dahingehend die Qualität einer Familie zu, als dass sie sich wohlfühlt am Ort der stationären Jugendhilfe. Hieran zeigt sich, dass Vorstellungen von Norm-Familien in der stationären Jugendhilfe als Vergleichshorizont relevant sind.

Diese biographischen Erfahrungen können auf das Spannungsfeld der stationären Jugendhilfe zurückgeführt werden zwischen öffentlicher Verantwortung und Privatheit. So ist das Aufwachsen von Kindern auf einer normativen Ebene und vor dem Hintergrund bürgerlicher Vorstellungen von Kindheit im Privaten verortet, was stark in Abgrenzung zum Öffentlichen konstruiert wird (vgl. Eßer 2013, S. 164). Gleichzeitig wird zunehmend eine Familialisierung von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sichtbar. Damit ist eine Ausrichtung der Angebote am Modell der bürgerlichen Kleinfamilie gemeint, das in diesem Sinne als ideale Situation des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche konzeptualisiert wird (vgl. ebd.). Hier zeigt sich aus biographischer Perspektive, dass das Spannungsfeld nur zum Teil auflösbar ist und dies zu Ambivalenzen führen kann.

8.1.7 Zwischenfazit

Erfahrungen und Prozesse der Ent-Normalisierung werden in den Biographien der vorliegenden Untersuchung in verschiedenen Bereichen sichtbar. Die Bereiche sind verknüpft mit Macht- und Differenzordnungen. In den Biographien werden hierbei auch Prozesse deutlich, mit denen Erfahrungen der Ent-Normalisierung in verschiedenen Phasen oder Kontexten miteinander in Verbindung stehen. So zeigen sich bspw. Erfahrungen, dass das Aufwachsen in prekären Verhältnissen oder die eigene Familiengeschichte als nicht normal und abweichend markiert werden und dies dann zum Übergang in die Jugendhilfe führt, womit auch wiederum Erfahrungen der Ent-Normalisierung verbunden sind. Hegemoniale Normalitätsordnungen können kontextabhängig zu Auf- oder Abwertungen führen und werden auch situativ von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen verändert.

In den Übergängen in die stationäre Jugendhilfe werden übergreifend Erfahrungen der Ent-Normalisierung im Zuge der Prozesse deutlich, in denen die jungen Menschen zu Adressat*innen von Hilfe (gemacht) werden. Diese Formen der Ent-Normalisierung hängen auch mit der wohlfahrtsstaatlichen Funktion von stationärer Jugendhilfe zusammen. So werden Angebote und die damit verbundenen Interventionen auf der Grundlage von Norm-Abweichungen bei den Jugendlichen selbst oder ihrer Familie begründet. In diesem Sinne werden durch stationäre Jugendhilfe soziale Probleme im Kontext des familiären Aufwachsens als Anlass für die Intervention herangezogen. Dadurch sind also die herausgearbeiteten Prozesse der Ent-Normalisierung fest mit der Logik des Unterstützungsangebotes verknüpft. Aus biographischer Sicht zeigt sich dabei, dass zum Teil Erfahrungen des Nicht-selbstverständlich-Dazugehörens, des Andersseins, des Problematisch-Seins in der Folge von institutionellen Adressierungen gemacht werden. Somit werden vielfältige Subjektpositionen des Nicht-normal-Seins nahegelegt. Gleichzeitig wird dabei deutlich, dass mit den institutionellen Erfahrungen der Ent-Normalisierung Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit verbunden sind und diese zum Teil auch als eine Form der Bemächtigung genutzt werden können.

Im Folgenden wird nun explizit auf verschiedene Formen und Strategien der Selbst-Normalisierung in den untersuchten Biographien eingegangen. Dabei ist die These, dass gerade durch die Erfahrungen des Nicht-selbstverständlich-als-›normal‹-anerkannt-Werdens Anstrengungen sichtbar werden, mit denen die Biograph*innen Normalität für sich proklamieren. Diese Anstrengungen werden dabei als ein ›Ringen um Normalität‹ in den Biographien und als eine Strategie der Selbst-Normalisierung verstanden. Welche Facetten dieses ›Ringen um Normalität‹ hat, ist Gegenstand des nächsten Teilkapitels. Das Handeln und die Positionierungen der Subjekte sind dabei verbunden mit den institutionellen Erfahrungen, und Ent-Normalisierung und Normalisierung der eigenen Biographie sind eng miteinander verwoben.

8.2 ›Ringen um Normalität‹ – Strategien der (Selbst-)Normalisierung

Neben den bereits dargestellten Prozessen der Ent-Normalisierung wird in den Biographien ein ›Ringen um Normalität‹ sichtbar. Mit dem Begriff des Ringens soll darauf verwiesen werden, dass sich die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht selbstverständlich als ›normal‹ erleben und gleichzeitig versuchen, Normalität in ihrer Biographie für sich zu beanspruchen. Dieses Unterfangen ist aufgrund der Prekarität ihrer Situation ungewiss und riskant und vor dem Hintergrund des Agierens in widersprüchlichen gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnissen durchaus mit Ambivalenzen verbunden.

Prozesse der Ent-Normalisierung und damit verbundene Prozesse der performativen Zuweisung von sozialen Differenzen sind nicht determinierend für die Biograph*innen. Vielmehr liegen den Adressierungen zwar hegemoniale Ordnungen zugrunde, mit denen Subjektpositionierungen verbunden sind. Diesen Ordnungen können sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen unterwerfen oder auch widersetzen. Das heißt also weder, dass Biograph*innen völlig determiniert werden, noch dass sie frei sind und widerständige Praktiken das Gegenteil oder außerhalb der Unterwerfung sind: »Widerstand erscheint somit als Wirkung der Macht, als Teil der Macht, als ihre Selbstsubversion« (Butler 2001, S. 89). Das ›Ringen um Normalität‹ der Biograph*innen kann so auch als Form des Widerstandes gelesen werden gegen die vielfach nahegelegten abweichenden Subjektpositionierungen.

Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehen dabei ganz unterschiedlich mit den ent-normalisierenden Adressierungen um. Das Spektrum reicht von der Übernahme von dominanten Perspektiven bis zur expliziten Abgrenzung davon. Gleichzeitig gibt es Beispiele, in denen einerseits die Subjektposition als Hilfeempfänger*in angenommen, diese aber andererseits widerständig umgedeutet wird. Teilweise verweisen die Biograph*innen auch explizit darauf, dass sie das Spiel der Adressierungen der stationären Jugendhilfe durchschaut haben und es strategisch für sich einsetzen, um mit einer vorübergehenden, scheinbaren Übernahme von gewissen Adressierungen Unterstützung zu erhalten.

8.2.1 (Selbst-)Normalisierung in Biographien durch Übernahme institutioneller Perspektiven

Mit einer Unterwerfung unter die Normen und Perspektiven, die im Kontext von Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe relevant sind, besteht für die Jugendlichen die Möglichkeit, in diesem Kontext als Subjekt anerkannt zu sein und hierüber Handlungsfähigkeit zu bekommen. Damit verbunden ist der »Doppelaspekt der Subjektform(ier)ung« (Rose/Ricken 2018, S. 162): Durch Subjektivierungen mittels Kategorisierungen, Diagnosen und Grenzziehungsprozessen in der stationären Jugendhilfe entstehen für Subjekte im Rahmen ihrer biographischen Konstruktionen auch Möglichkeiten, sich der Macht der damit verbundenen Diskurse zu bedienen und sich zu diesen ins Verhältnis zu setzen . Sie werden in diesem Sinne aufgefordert, sich selbst mit der Perspektive der aufgerufenen Subjektnormen zu betrachten. Hier spielt auch die Dimension der sozialen Anerkennbarkeit eine bedeutsame Rolle (vgl. ebd.).

Zunächst hat sich in der Auswertung der verschiedenen Interviewdaten herauskristallisiert, dass in den biographischen Konstruktionen eine starke Orientierung am Sprachjargon, an den Diskursen der stationären Jugendhilfe sowie an damit verbundenen Prozessen sichtbar wird. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass

die stationäre Jugendhilfe hier mit aktuellen gesellschaftlichen Problemkonstruktionen und Diskursen (vgl. Groenemeyer 2010) verknüpft ist. In diesem Sinne werden in fachlichen Perspektiven und dem Sprachjargon in der stationären Jugendhilfe Grenzziehungsprozesse vorgenommen, die in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Damit hängen auch Adressierungen der Jugendlichen als ›Subjekte der Hilfe‹ zusammen und es werden Normalitätsordnungen aufgerufen, mittels derer die jungen Menschen zu Adressat*innen gemacht werden.

In den Fällen wird deutlich, wie die institutionellen Abläufe und die damit verbundenen unterschiedlichen Schritte zur Konstruktion der Hilfebiographie herangezogen werden und dabei auch Jugendhilfejargon relevant wird, wie z. B. Begriffe wie ›Abklären‹, ›Platzieren‹, ›Eintritt‹, ›Austritt‹, Zielgruppenkonstruktionen oder die genaue Nennung der Einrichtungstypen und Einrichtungsnamen. Hier sind auch die bereits dargestellten Prozesse der Diagnoseerstellung relevant, zu denen sich die Biograph*innen in Verbindung setzen und vor deren Hintergrund sie ihre Subjektposition einnehmen. Eine andere Variante sind Erklärungsansätze für biographische Ereignisse oder auch Bewertungsfolien zur Selbsteinschätzung, die in Zusammenhang mit Normalitätskonstruktionen der stationären Jugendhilfe und damit verbundenen Prozessen der Normalisierung stehen.

Insgesamt wird in den Interviews eine starke Orientierung an der Logik der Institution sichtbar. Diese Bezugnahme auf institutionelle Logiken zeigt sich auch in der Gesamtkomposition der Biographie und in der Orientierung an institutionellen Abläufen, Übergängen in Institutionen, zwischen Institutionen oder aus den Institutionen heraus und den damit verbundenen Prozessen. Als Konstruktionsmuster ist eine Struktur erkennbar, in der eine Eröffnung der Biographie mit einer kurzen Einführung in den Kontext des Aufwachsens erfolgt, in den die eigene Geschichte eingebettet ist. Dazu orientieren sich die Biograph*innen i. d. R. an den Lebenslaufbereichen der Kindheit in der Familie, der Schule und der Familienkonstellation. Oftmals werden die Kindheit oder zumindest Teile davon noch als ›schön‹ konstruiert und im Normalitätshorizont des Aufwachsens in einer Familie verortet. Dann steuern die Biograph*innen auf eine ›Problemkonstruktion‹ zu, die dazu führte, dass sie ihre Familie verließen oder verlassen mussten. Hier ist interessant, dass Strategien erkennbar werden, auf Szenen in ihrem Leben zurückzugreifen, die sie als prototypisch für eine Reihe an Erfahrungen einführen und die als Erklärung für den Übergang in die stationäre Jugendhilfe dienen. Gleichzeitig zeigt sich, wie Jugendhilfejargon und die Kategorisierungen der eigenen Erfahrungen mit anerkannten Diagnosen oder fachlichen Perspektiven ebenso dazu verhelfen, auf einer abstrakten Ebene etwas über die eigenen Erfahrungen zu sagen, ohne diese vertiefen zu müssen.

In Bezug auf diese Formen der Konstruktionen von Biographie lässt sich vermuten, dass die Problemdeutungen und Erklärungen, die hier dargestellt werden, bereits in pädagogischen oder therapeutischen Settings erarbeitet wurden.

So scheint es, dass die jungen Menschen sich bereits mehrfach mit der Frage beschäftigt und eine Reflexion und Analyse erarbeitet haben, warum sie vom Ort des Aufwachsens in einer Familie in die stationäre Jugendhilfe gewechselt sind.

Auffallend in diesen Erklärungen sind Formulierungen, die Erklärungen für das Verhalten von Eltern geben, wie z. B. deren Überforderung oder dass diese existenzielle Sorgen hatten oder auch in Bezug auf den eigenen Peerkontakt, wenn durch sogenannte ›falsche‹ Freund*innen, mit denen die Jugendlichen in einer Phase Kontakt hatten, Beeinflussungen stattfanden und sie dann Dinge wie bspw. Drogenkonsum oder illegale Tätigkeiten anfingen, die zu Problemen führten. Hier wird auch oftmals markiert, dass sie danach einen Wandlungsprozess durchliefen und mittlerweile eine Distanzierung von der vergangenen Zeit stattgefunden hat. Im Kontext der Angebote wird deutlich, dass die Logik der Institution und insbesondere der Entscheidungsprozess, welche Angebote und auch welches Problem vorliegen, sehr dominiert werden vom Feld der Professionellen aus dem institutionellen Kontext der stationären Jugendhilfe. Insgesamt wird in Bezug auf die Biographien das Muster erkennbar, dass sehr stark die ›Hilfebiographie‹ im Zentrum steht – obwohl der Auftakt zu dieser biographischen Erzählung eine offene Erzählaufforderung nach der Lebensgeschichte der jungen Menschen war. Mit dem Begriff der Hilfebiographie (vgl. auch Celina Schweizer Kap. 6.8), soll auf die Verwobenheit der institutionellen Erfahrungen mit der eigenen Biographie aufmerksam gemacht werden.

Pädagogische Deutungen als Erklärungsfolie für die eigene Biographie

In den Biographien lassen sich Deutungen finden, die Erklärungsfolien für die eigenen Erfahrungen darstellen und bei denen sich Verbindungen zu einer reflexiven Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext vermuten lassen. Diese pädagogischen Deutungen als Erklärungsfolie zeigen sich u. a. in der Nutzung von Jugendhilfejargon. Mit dem Jugendhilfejargon verbunden sind auch bestimmte Konzepte und Vorstellungen, die auf pädagogische Perspektiven, theoretische Hintergründe wie bspw. die Bindungstheorie, Problemkonstruktionen und damit verbundene Diagnosen oder auch darin eingelagerte normative Vorstellungen verweisen. Hier wird deutlich, dass stationäre Jugendhilfe als Biographiegenerator (vgl. Hahn 1988) wirksam wird. Neben dem Jugendhilfejargon können hierzu auch die eigentheoretischen Kommentierungen gezählt werden, die auf eine Auseinandersetzung mit biographischen Erfahrungen im pädagogischen oder therapeutischen Rahmen hindeuten.

Marla Brunori stellt die Situation in ihrer Familie mit reflexiven Erklärungen dar:

> *M: (2) ja und zu Hause war immer so die Situation war ein bisschen (1) ja weiß auch nicht (2) war nicht so toll ///mmh/// (1) und dann auch immer die Streitereien mit meine*

> *Eltern irgendwie über uns ausgetra:gen und ///mmh/// (.) mit meiner Schwester hatte ich dann no- nicht so eine innige Beziehung ja da (.) ist vielleicht der Altersunterschied und da streitet man viel (E2; 102-106)*

In dieser Sequenz macht sie zunächst eine evaluierende Aussage über die Situation in ihrer Herkunftsfamilie. Hier zeigt sich, dass sie nach Formulierungen sucht und trotz der Relativierungen zum Ausdruck bringt, dass die Situation zu Hause und dementsprechend auch im Kontext ihrer Familie als ›schwierig‹ zu bezeichnen ist. Sie führt dafür Belegbeispiele an, wie den Streit der Eltern und die Beziehung zu ihrer Schwester, die nicht so gut und eng war. Zudem lässt sie als Erklärung den Altersunterschied einfließen, die als alltagspsychologisch zu werten ist, jedoch gleichermaßen auf professionelle Diskurse verweist. Mit diesen Erklärungen ist es ihr möglich, sich von der Familiensituation zu distanzieren. Die reflexive Darstellung ihrer familialen Beziehungskonstellationen legt nahe, dass sie sich bereits im Rahmen von pädagogischen oder therapeutischen Settings damit beschäftigt hat. Auch der weitere Verlauf des Interviews deutet auf eine bereits erfolgte Bearbeitung ihrer Biographie hin. So stellt sie eine Verbindung her zwischen ihrem Peerkontakt und Verhaltensweisen: *»und dann (.) ich habe mich=dann mit irgendwann habe ich angefangen mich selbst zu verletzen, (3) ähm (4) ja ich hatte einfach nicht so tolle Freunde::« (E2; 112-114)*. Hier führt sie als Ursache für den Beginn ihres selbstverletzenden Verhaltens die Begründungsfigur des Peer-Umfeldes an, *»nicht so tolle Freunde::«*, die sie beeinflussen. In diesem darin sichtbar werdenden Begründungsmuster für die Entwicklung ihrer biographischen Entwicklungen aufgrund falscher Peerkontakte greift sie auf Argumentationen zurück, die oftmals von der Erwachsenengeneration angeführt werden und die auch in pädagogische oder jugendstrafrechtliche Diskursen Eingang finden. Dadurch verleiht sie ihrer Erzählung im Kontext des Interviews Legitimation und wird zur Expert*in für ihre Erfahrungen, indem sie diese auf eine abstrahierende und analytische Art kommentiert.

Insgesamt finden sich in den Erzählungen zahlreiche Erklärungsmodelle für biographische Entwicklungen, in denen pädagogische Deutungen und damit verbundene fachliche Perspektiven erkennbar werden. Auch Nazar Sautin führt in seiner Biographie als Erklärungsfigur sein Peer-Umfeld als Auslöser für seine Entwicklungen an, die vor dem Hintergrund von hegemonialen Normalitätsordnungen bei ihm zu abweichendem Verhalten führten (vgl. Kap. 7.6).

Elif Yıldız hingegen präsentiert Erklärungen für das gewaltvolle Handeln ihres Vaters und führt hierfür als mögliche Ursache den Ausdruck von Überforderung des Vaters an (vgl. Kap. 5.6). Dieser Modus der Perspektivübernahme und der Darstellung von Erklärungen für die Verhaltensweisen von Personen, die im Sinne von Ereignisträger*innen zum Teil schmerzhafte Erfahrungen bei den Biograph*innen auslösten, wird in mehreren Fällen sichtbar. Dies deutet auf Formen der pädagogischen oder therapeutischen Bearbeitung hin sowie auf eine Strategie, durch Er-

klärungsansätze die eigenen Erfahrungen einzuordnen und verstehen zu können. Die Erklärungen für Verhaltensweisen von bspw. Eltern oder Geschwistern wirken teils auch entschuldigend. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass mit der Erzählung der Erfahrungen ent-normalisierende Reaktionen ausgelöst werden können und die Biograph*innen hierüber auch ihre Geschichte normalisieren. Auffallend ist dabei, dass zum Teil sehr stark um Erklärungen für das Verhalten von anderen gerungen wird und die eigene Perspektive und das eigene Erleben eher im Hintergrund stehen. Diese Erklärungsfolien, die an pädagogische und therapeutische Diskurse erinnern, machen deutlich, dass bei einem Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe Biographien auf eine Art mit-konstruiert werden und dies auf eine jugendhilfetypische Art und Weise.

Normalisierung durch Arbeit an sich selbst

Mit Bezug auf Foucault können diese Erklärungsfolien aus Diskursen pädagogischer Institutionen auch als *Technologien des Selbst* (1993) verstanden werden. Damit einher gehen Wissensbestände über einen selbst, die dazu anleiten, »aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel, sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt« (Foucault 1993, S. 26). Die herausgearbeiteten pädagogischen Erklärungsfolien können damit also als Praktiken verstanden werden, mittels derer die untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ansatzpunkte für die Arbeit an sich selbst erhalten. Hier bieten die Ergebnisse auch Anknüpfungspunkte zu Studien, die im Kontext von Sonderschulen und in integrativen Formen der Beschulung Subjektivierungsprozesse von Schüler*innen untersucht haben (Pfahl 2011; Buchner 2018). Die Studien zeigen auf, dass in der Institution Schule die jungen Menschen als ›behinderte‹ Personen mit individuellen Defiziten subjektiviert werden und hierüber jeweils Techniken oder Aktivitäten in Gang gebracht werden, mit denen die Schüler*innen an sich arbeiten können. In diesem Sinne ermöglichen die hier herausgearbeiteten Erklärungsfolien aus pädagogischen Institutionen Ansatzpunkte auf einer individuellen Ebene für die Arbeit am Selbst in den Bereichen, die institutionell als abweichend und defizitär konstruiert werden. Die Erklärungsfolien können als Fremdführung verstanden werden und die daraus resultierenden Einsichten über Problemfelder bieten wiederum Ansatzpunkte für die Selbstführung oder Selbst-Normalisierung.

Selbst-Normalisierung in den Biographien ist damit auch eng verbunden mit der Einnahme einer Subjektposition, in der Probleme individualisiert verstanden werden. So scheinen zum einen die reflexive Bearbeitung der Biographie und das Erklärenkönnen, warum die Geschichte so verlaufen ist, und zum anderen der indi-

viduelle Modus der Problembearbeitung Strategien zu sein, mit denen es gelingen kann, sich selbst an Normalitätsvorstellungen anzupassen und einen handlungsfähigen Umgang mit der eigenen Biographie zu entwickeln. Mit diesen Strategien sind sichtbar Ambivalenzen verbunden. So wird deutlich, dass mit den Erklärungen oftmals auch eine individuelle Verantwortung für Probleme übertragen wird, indem bspw. individuelle Störungen und Defizite in den Abklärungsprozessen herausgearbeitet werden, die mit Ent-Normalisierung einhergehen. Allerdings entsteht gleichzeitig genau dadurch wieder Handlungsfähigkeit, weil die Biograph*innen bemächtigt werden, qua Adressierung an der Bearbeitung des individuellen Problems aktiv mitzuwirken und es damit auch selbst in der Hand zu haben. Damit einher geht, dass stationäre Jugendhilfe offensichtlich mitwirkt an der Biographisierung von Lebensverläufen und ihren Adressat*innen dazu verhilft, sich selbst zu entwerfen und die Erfahrungen erklären und einordnen zu können. Auch hinsichtlich der Übergänge ins Erwachsenenalter, in denen sich die untersuchte Gruppe befindet, scheint diese Form, sich als biographisches Subjekt entwerfen zu können, bedeutsam, um das eigene Selbst formieren und verorten zu können – gerade auch vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Ent-Normalisierung.

Biographische Konstruktionen entlang institutioneller Übergänge

Auffallend war in den untersuchten Biographien, dass die Strukturierung der Jugendphase durch den Kontakt mit den Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe sehr stark im Mittelpunkt der Erzählungen stand und aktuellere Ereignisse weniger ausführlich erzählt wurden. Dies war vor dem Hintergrund überraschend, dass auch (junge) Erwachsene im Sample waren, die zum Teil bereits vor bis zu zehn Jahren die Institution der Kinder- und Jugendhilfe verlassen hatten. So zeigt sich als Strukturmoment in den Biographien eine Einteilung in eine Phase vor der stationären Jugendhilfe, in der die Biograph*innen Erklärungen anführen, die dazu führten, dass sie in die stationäre Jugendhilfe kamen. Dieser Phase folgt eine Erzählung zu der Zeit und dem Leben in der Institution der stationären Kinder- und Jugendhilfe und gegebenenfalls eine Lebensphase danach.[4] Offensichtlich hat die Erfahrung, in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen zu sein, viel mit der Erfahrung von Abweichung von Vorstellungen eines Normallebenslaufes zu tun, sodass die Notwendigkeit besteht, dies zu erklären und biographisch zu verorten. Es kann die These aufgestellt werden, dass die Erfahrung, in der stationären Jugendhilfe gelebt zu haben, vor dem Hintergrund dominanter Vorstellungen von Normalität in Bezug auf das Aufwachsen in Familien sowie Konzeptionen von Kindheit oder Jugend, stark erklärungsbedürftig ist. Es zeigt sich hier also auch

4 Bei den jungen Menschen, die kurz vor dem Auszug aus der Jugendhilfe befragt wurden, fehlt die Phase danach.

ein Ringen darum, die Erfahrung, in der stationären Jugendhilfe gelebt zu haben, zu biographisieren.

In den Einteilungen der Biographie entlang institutioneller Übergänge wird deutlich, dass insbesondere in den Entscheidungssituationen zu Beginn und am Ende von Hilfen eine institutionelle Macht sichtbar wird, die wenig Spielraum lässt für Handlungsfähigkeit der Biograph*innen. Neben ihrer Einschränkung der Handlungsfähigkeit zeigt sich, dass es sich ihnen zum Teil auch nicht erschließt, welche Entscheidungen in diesen Situationen von wem auf welcher Grundlage getroffen werden. Vielmehr werden Situationen dargestellt, in denen unbestimmte Personen Entscheidungen treffen. Bei Elif Yıldız wurde als Bild herausgearbeitet, dass sie im Prozess der Platzierung wie eine Spielfigur verschiedene Einrichtungen durchläuft, wobei auf die institutionelle Dominanz in Bezug auf Platzierungsentscheidungen hingewiesen wurde. Sie drückt mit der Formulierung *»bis klar gewesen ist wo man mich platzieren kann«* aus, dass der institutionelle Prozess und die damit verbundenen Abläufe den Vorgang steuern. So scheinen institutionelle Abläufe ihre Biographie zu dieser Zeit zu dominieren, und aus ihrer Perspektive stehen die institutionellen Zwänge stark im Zentrum. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Darstellung der Abläufe auch dazu verhelfen kann, auf einer beschreibenden Ebene legitim darzustellen, was in dieser Phase des Lebens passiert ist. Zudem scheint es für sie eine Form zu sein, sich von damit einhergehenden Belastungen zu distanzieren.

In der Darstellung der Phasen wird oftmals auf Entwicklungen hingewiesen, die im Zusammenhang mit der stationären Kinder- und Jugendhilfe stehen. Damit verbunden ist auch in Bezug auf die Inanspruchnahme von Normalität, dass die Biograph*innen entlang dieser Einteilungen zum Teil unterstreichen, dass sie es geschafft, sich entwickelt haben und die Prozesse der Normalisierung, die sie in den Institutionen durchlaufen haben, erfolgreich waren. Teilweise entsteht durch diese Strukturierung auch der Effekt, dass sie die Phase der stationären Jugendhilfe vom Rest ihres Lebens trennen und markieren, dass damit Brüche verbunden sind. Bei Nazar Sautin war dies sehr stark zu sehen durch den Konstruktionsmodus seiner Biographie in zwei Teile. Diese Trennung der stationären Jugendhilfe vom Rest der Biographie verweist auch auf die Macht der Institution, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Gruppe zu konstruieren und diese zu separieren. Durch ihren Aufenthalt in der Institution werden sie separiert von ihren bisherigen Lebenswelten, dort als Fall bearbeitet und in der Folge auch als ein ›Subjekt der Hilfe‹ konstruiert.

Dabei ist interessant, dass aus einer Perspektive von Normalität offensichtlich der Übergang in die Hilfe als sehr viel einschneidender und abweichender erlebt wird als das Ende der Hilfe. Die vorliegende Untersuchung zeigt auf, dass mit dem Verlassen der stationären Jugendhilfe auch erst einmal wieder eine Rückkehr zu Normalität verbunden ist. In Debatten über Leaving-Care-Prozesse und damit

verbundene Forschungen wird bislang sehr stark das frühe und abrupte Ende von Hilfen durch das Unterstützungssystem der Kinder- und Jugendhilfe kritisiert und problematisiert (vgl. Stein/Munro 2008; Schaffner/Rein 2015). Hier verweisen die Ergebnisse dieser Studie hingegen auch darauf, dass mit dem Ende der stationären Jugendhilfe auch Möglichkeiten bestehen, sich wieder zurück in einen Alltag zu bewegen, der als normal erlebt werden kann. Die Beendigung der ent-normalisierenden Erfahrung der stationären Jugendhilfe kann auch Potenzial haben für die Biograph*innen. So zeigt sich in den Rekonstruktionen, dass sie in ihrer Biographie das Ende der Hilfe sehr viel weniger als eine Zäsur erleben als den Wechsel in die stationäre Jugendhilfe. Selbstverständlich stellt sich aber auch jeweils die Frage, was dann nach der stationären Jugendhilfe kommt. Hier verweisen die Daten gleichzeitig darauf, dass das Ende der stationären Jugendhilfe nicht immer auch ein Ende der Hilfe bedeutet. Vielmehr nehmen die Biograph*innen zum Teil Unterstützung aus anderen Unterstützungssystemen wie der Invalidenversicherung, der Psychiatrie oder dem beruflichen Übergangssystem in Anspruch.

Messmer und Hitzler (2008) haben diese Übergänge in Hilfen und aus Hilfen am Beispiel der Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe untersucht. Sie haben aufgezeigt, wie Adressat*innen in diesen Interaktionen zu Beginn der Hilfe zu Adressat*innen gemacht werden (klientifiziert werden). Am Ende der Hilfe hingegen, welches sich in der Regel an formalen Rahmenbedingungen wie dem Alter orientiert und weniger an fachlichen Aspekten, finden Prozesse der De-Klientifizierung statt. Diese Prozesse strukturieren offensichtlich die Biographie. Subjektivierungstheoretisch scheint diese Einteilung auch mit den ent-normalisierenden Anrufungen erklärbar zu sein und damit, dass in den Prozessen des Zur-Adressat*in-gemacht-Werdens auch Subjektpositionen hervorgebracht werden, die für die jungen Menschen verletzend sein können und die offensichtlich auch dann biographisch bedeutsam sind, wenn sie sich davon stark distanzieren. So besteht mit dem Ende der Hilfe die Möglichkeit, sich von den verletzenden Anrufungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu distanzieren. Leaving-Care-Prozesse können so auch verstanden werden als Möglichkeit, Normalität für sich in Anspruch zu nehmen.

8.2.2 (Selbst-)Normalisierung durch Bestimmung von Zonen der Normalität

In Bezug auf das ›Ringen um Normalität‹ sind auch Formen der Selbst-Normalisierung bedeutsam, mit denen die Biograph*innen Normalität für sich beanspruchen. Hier stellt die Bestimmung von ›Zonen der Normalität‹ in der Biographie eine Strategie dar. Damit einher geht, dass die Biograph*innen Bereiche markieren, in denen sie der Normalität entsprechen und somit eine intelligible Subjektposition für sich beanspruchen. Daran zeigt sich auch, wie die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Normalitätsordnungen miteinander in

Verbindung setzen und so Adressierungen, die sie als Nicht-Normale markieren, durch die Hervorhebung und Inanspruchnahme von Normalität in anderen Bereichen ihrer Biographie relativieren. Normalitätsordnungen sind keine starren Gebilde, sondern es können prozesshaft Umdeutungen vorgenommen, Adressierungen zurückgewiesen oder auch Entlarvungen von ›falschen‹ Zuschreibungen vorgenommen werden durch die Inanspruchnahme von anderen Normalitätsordnungen und die Einnahme damit verbundener Positionierungen. Dieses Moment des Verschiebens von problemorientierten individualisierten Zuschreibungen steht mit den Strategien in Verbindung, mit denen die Biograph*innen Zonen von Normalität für sich proklamieren.

Relativierendes und normalisierendes Sprechen in den biographischen Konstruktionen

In der Einzelfalldarstellung von Elif Yıldız wurde bereits das normalisierende Sprechen von ihr diskutiert. So wird dort ein Erzählmodus sichtbar, in dem sie ent-dramatisierend über die Ereignisse berichtet, die mit ihren Gewalterfahrungen und ihrem Leben in der stationären Jugendhilfe zusammenhängen. Auch bei Nazar Sautin wird sichtbar, wie er sich selbst normalisierend inszeniert in seiner Biographie. Diese Form der ent-dramatisierenden Darstellung von Aspekten der Biographie, die vor dem Horizont von dominanten Normalitätsvorstellungen als abweichend markiert werden, kann als Form verstanden werden, mit denen die Biograph*innen für sich eine intelligible Subjektposition in Anspruch nehmen.

Auch im Interview mit Marla Brunori fällt auf, dass sie relativierend spricht, wenn es um die Erzählung von Lebensbereichen geht, die für sie in unterschiedlicher Hinsicht als problematisch bewertet werden.

> *M: (2) ///mmh/// (1) äh::m (4) ja: ich habe dann (1) ich habe in der Schule immer (.) oft Probleme gehabt, ich war meistens so ein bisschen ne Außenseiterin, (1) ich habe immer sehr unter der Schule gelitten ich wollte nie in die Schule, (1) (E6; 75-78)*

Hier deutet die Biographin an, dass ihre Schulzeit von Problemen geprägt war, und spezifiziert diese in ihrer Position, die sie – relativierend – als ›Außenseiterin‹ kennzeichnet. Damit geht sie einerseits auf die Grenze zwischen Normalität und ›Anderssein‹ ein und lässt diese andererseits auch verschwimmen. Verbunden mit diesen Grenzziehungsprozessen in der Schule ist die Markierung als normal und zugehörig oder als Andere und damit als Außenseiterin. Ihre Form der relativierenden Darstellung verringert potenziell die eigene Verletzbarkeit und Opferposition sowie das potenziell Schambehaftete im Zusammenhang mit dieser Außenseiter*innenpositionierung. Der Begriff der Außenseiterin fasst offensichtlich eine Reihe an Erfahrungen der Biographin zusammen und wird hier beschreibend eingesetzt, ohne konkrete Szenen zu erzählen, die damit für sie zusammenhängen.

Dieses summative und beschreibende Berichten über schmerzhafte Erfahrungen verweist auf eine generalisierbare Positionierung, ohne diese detailliert mit Erlebnissen untermauern zu müssen. Die Nutzung abstrakter Begriffe, die an Common-Sense-Wissen anknüpfen, wurde auch in Bezug auf das Heranziehen von Diagnosen diskutiert. Die Biograph*innen verweisen, indem sie abstrakte Begriffe oder Diagnosen nutzen, auf überindividuelle, institutionell legitimierte Wissensbestände und nehmen diese für sich in Anspruch, um über die eigene Lebensgeschichte zu berichten. Hierbei können sie auch distanziert zum eigenen Erleben und zu schmerzhaften Erfahrungen bleiben. Diese Form der Distanzierung durch das Aufrufen von Begriffen, die ihre Erfahrungen verallgemeinern, kann als eine Form des ›Ringens um Normalität‹ verstanden werden. Auf diesem Weg scheint es möglich, über das eigene Leben und auch über schmerzhafte oder schambehaftete Bereiche auf eine legitime Art zu erzählen. Dies verweist zudem auf eine Praxis der Lebensbewältigung im Alltag und auf das Potenzial abstrakter Konzepte oder Diagnosen. Hier verhelfen also anerkannte Diskursformationen zur Herstellung von Biographizität, und die Biograph*innen nutzen die dementsprechende Macht und Legitimität dieses Wissens, um sich damit in Verbindung zu setzen.

Das relativierende Sprechen wie bei Marla Brunori oder die entdramatisierenden Formen des Erzählens wie bei Elif Yıldız bringen jeweils als Effekt mit sich, dass Aspekte der Biographie, die potenziell vor dem Hintergrund von Normalitätsordnungen als abweichend markiert werden, durch die Darstellungsform normalisiert werden. Dies ist eine Strategie, mit der versucht wird, hegemonialen Vorstellungen von Normalität gerecht zu werden oder auch die Adressierungen, die auch durch den Rahmen des Interviews aufgerufen werden, zurückzuweisen. Somit werden Zonen der Normalität konstruiert, die als Strategie der Relativierung ihrer abweichenden und ent-normalisierenden Erfahrungen gelesen werden können.

Inanspruchnahme einer schönen Kindheit und Normalisierung der eigenen Familie

Im Vergleich der verschiedenen Interviews hat sich gezeigt, dass in Bezug auf die Phase der Kindheit oftmals auf einer beschreibenden Ebene und auf eine resümierende Art und Weise auf eine ›normale‹ oder ›schöne‹ Kindheit rekurriert wird. Diese Phase der Kindheit wird dabei auch teils mit der eigenen Familienkonstellation verbunden und als normal konstruiert.

Hier zeigt sich als Stilmittel eine beschreibende Darstellungsform, in der Bilder von schönen Kindheiten durch Szenen aufgerufen und aktiviert werden. Nazar Sautin, der seine Kindheit als »*nicht speziell*« konstruiert, illustriert dies u. a. mit seinen sportlichen Tätigkeiten, denen er in dieser Zeit nachging: »*meine Kindheit*

meine Kindheit (1) ich habe Trampolin-, (.) ///aha/// Springen gelernt, (.) ///aha/// Basketball, [...] ganz simpel« (E12; 412-415). Die Formulierungen »*ganz simpel*« wie auch »*nicht speziell*« unterstreichen, dass er hier eine schöne und damit auch normale Kindheit für sich beansprucht und markiert, dass es eine Phase in seinem Leben gibt, in der alles dominanten Vorstellungen von Kindheit und Aufwachsen entspricht. Möglicherweise ist diese Darstellung der sportlichen Tätigkeiten in seiner Kindheit auch überlagert mit potenziell ethnisierten Zuschreibungen seiner Kindheit in Russland. So kann auch dieses mehrmalige Unterstreichen, dass er eine ganz normale Kindheit hatte, mit der Zurückweisung von ethnisierenden Zuschreibungen auf der einen Seite und Zuschreibungen an Kindheiten von Jugendlichen, die im Heim aufgewachsen sind, auf der anderen Seite zusammenhängen. In seinem Bild konstruiert er eine normale Kindheit, in der Sport im Zentrum stand und er offensichtlich in diesem Bereich auch gefördert wurde.

Die Zurückweisung von ethnisierten Zuschreibungen hinsichtlich der Familie oder des Aufwachsens wird auch in anderen Biographien sichtbar, in denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Migrationserfahrungen haben und von einer Kindheit erzählen, die nicht im nationalstaatlichen Kontext der Schweiz verortet ist. So zeigen sich in diesen Erzählungen Abgrenzungen von hegemonialen Bildern und Adressierungen als Andere sowie eine Konstruktion einer ›normalen‹ Kindheit oder einer ›normalen‹ Familie. Teilweise fragten Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationserfahrungen auch explizit nach der Erzählaufforderung nach, ob sie nur über ihr Leben in der Schweiz oder auch davor erzählen sollten. Darin wird deutlich, dass vor dem Hintergrund von rassistischen Ordnungen Kindheiten außerhalb der Schweiz auch nicht selbstverständlich als ›interessant‹ und transnationale Kindheiten potenziell als abweichend und nicht ›normal‹ erlebt werden. Dies verweist auf Erfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, in denen sie als Andere adressiert werden und die das Interview rahmen. So sagt Elena Kägi im Nachfrageteil:

> *E: ich habe ja, (2) ich habe eigentlich keinen Migrationshintergrund (2) mein Vater ist Schweizer (.) ///ja/// ich habe auch schon immer ///ja/// Schweizer Pass gehabt, (.) ///ja/// ich habe (.) ///ja/// ich bin Doppelbürger (.) und ///aha/// meine Mutter ist von einer guten Familie,(.) ///ja/// (.) und es ist nicht so dass sie meinen Vater geheiratet hätte weil sie den Schweizer Pass haben wollte (.) ///ja ja/// das ist es nie der Fall gewesen (.) ///aha/// sie hat den Schweizer Pass auch nach nach der Scheidung nicht angenommen (E2; 1224-1230)*

Hier weist sie die Adressierung zurück, »Migrationsandere« (Mecheril 2010, S. 17) zu sein, und macht dies daran fest, dass sie schon immer die Schweizer Nationalität hatte. Gleichzeitig weist sie auch eine ethnisierte Vorstellung der Beziehungskonstellation ihrer Eltern zurück und markiert, dass ihre Mutter aus anerkannten und guten Familienverhältnisses stamme und den Vater nicht aus Ressourcengründen geheiratet habe. Somit weist sie hier mehrfache Zuschreibungen zurück,

in denen ihre Familiengeschichte als abweichend markiert wird, und normalisiert diese. Sie wehrt sich hier gegen hegemoniale Zuschreibungen und hat offensichtlich Erfahrungen damit, als nicht normal adressiert zu werden, was auch durch das Interview für sie aufgerufen wird.

Elif Yıldız deutet an, dass die Kindheit nur vorübergehend »*happy*« war, und zieht als Referenz dieser Normalität andere Kinder heran:

> *E: Ähm (3) ja also es ist (5) ich bin (3) glaube im Grunde genommen glaube schon, also so happy gewesen halt wie alle anderen Kinder oder ///mmh/// auch spielen ///mmh/// und sonst irgendwie, ///mmh/// ähm meine Freunde ähm gehabt, (4) zu Hause ist=es (2) eigentlich so das Gegenteil gewesen (E1; 355-358)*

Sie markiert hier Bereiche, in denen ihre Kindheit wie die der anderen Kinder war, die als Vergleichshorizont und als Repräsentant*innen von Normalität dienen. Auch sie rekurriert hier wie Nazar Sautin auf Tätigkeiten, die sie in ihrer Kindheit gemacht habe, wie »*spielen*« und »*Freunde*«. Damit konstruiert sie eine Kindheit, in der das Soziale und auch das unbekümmerte Spielen Raum haben, was für sie hier offensichtlich als Referenz für Normalität dient. Gleichzeitig wird in dieser Sequenz deutlich, dass es Bereiche gibt, die das Gegenteil von Normalität sind und die zu Hause und implizit im Kontext ihrer Familie verortet sind. So werden einerseits Ambivalenzen sichtbar in Bezug auf ihre Kindheit, andererseits markiert die Biographin Phasen und Bereiche ihres Aufwachsens, die sie unter die Überschrift einer glücklichen und normalen Kindheit setzt.

Die Normalisierung der eigenen Kindheit ist auch verknüpft mit Erfahrungen der Ent-Normalisierung der eigenen Familiengeschichte. Hier werden Parallelen zur Forschung von Ann Phoenix (2017) sichtbar, die sich mit den Biographien von Erwachsenen beschäftigt, deren Kindheiten infolge einer Ketten-Migration als nicht normal adressiert werden.[5] Sie zeigt dabei auf, wie in den biographischen Konstruktionen Anstrengungen unternommen werden, Bereiche der eigenen Kindheit ins Zentrum zu rücken, die vor dem Hintergrund von hegemonialen Familienbildern als normativ gelten, wie bspw. positive familiäre Bindungen. Dabei unterwerfen die Biograph*innen sich hegemonialen Vorstellungen von Familie und markieren Bereiche, in denen sie diesen Vorstellungen entsprechen. So fordern sie auch Anerkennung für ihre Familiengeschichte (vgl. ebd., S. 181 ff.). Analog wird in der hier vorliegenden Untersuchung deutlich, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Bilder aufrufen von ›glücklichen‹ und ›schönen‹ Kindheiten und damit einhergehenden Norm-Familienvorstellungen. In der Folge markieren

5 In der Untersuchung geht Ann Phoenix der Frage nach, wie Erwachsene ihre »›nicht-normativen‹ Kindheitserfahrungen« (Phoenix 2017, S. 171) rekonstruieren. Gegenstand sind die Biographien von Menschen, die als Kind eine Zeit nicht bei ihren Eltern gelebt haben, weil diese (zunächst) ohne sie von der Karibik nach England migrierten.

sie Zonen in ihrer Biographie, die diesen Erwartungen entsprechen, und normalisieren sich hierüber selbst.

Bildungserfolge als Form der Normalisierung

Formaler Bildungserfolg und bildungserfolgreiche Selbstinszenierungen scheinen ebenfalls eine legitime Möglichkeit der Normalisierung zu sein. So scheint es, dass die Inanspruchnahme einer bildungsbezogenen Selbst-Positionierung viel mit der Abgrenzung von Zuschreibungen zu tun hat, die die Jugendlichen im Zusammenhang damit erfahren, dass sie mit der stationären Jugendhilfe zu tun haben.

In seiner bildungsbürgerlichen Selbstinszenierung nimmt Nazar Sautin eine deutliche Abgrenzung von den möglichen Bildungswegen und damit einhergehenden Normalitätskonstruktionen für Berufswege von Jugendlichen im Heim vor, die er im Kontext der stationären Jugendhilfe als stark eingeschränkt wahrnimmt. Hier wird auch deutlich, dass er die Professionellen in der stationären Jugendhilfe bzw. die Familie, in der er untergebracht wird, als nicht besonders bildungsorientiert konstruiert und diese vor diesem Hintergrund abwertet.

Diese Abwertung der Professionellen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der anderen Jugendlichen im Heim aufgrund des eigenen formalen Bildungserfolgs findet sich auch in anderen Fällen. Hier übernehmen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich als bildungserfolgreich inszenieren, defizitorientierte Bilder von Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe und stellen diese als bildungsbenachteiligt dar. Auch Elena Kägi grenzt sich von den anderen Jugendlichen in der Wohngruppe ab entlang der Differenzlinie Bildung und spricht ihnen den »*Bildungsstandard von einer Kartoffel*« (E2; 337) zu. Auch die Sozialpädagog*innen wertet sie anhand der Dimension von Bildung ab und stellt deren Fachwissen als unterkomplex und für sie leicht durchschaubar dar. Sie konstruiert sich ihnen gegenüber als überlegen: »*das Wissen wo man als Sozialpädagoge hat, das das das Wissen kannst du schnell in der Bibliothek nachlesen*« (E2; 398-399). Diese Inszenierung von Überlegenheit gegenüber anderen aufgrund von formalem Bildungserfolg kann als Bewältigungsstrategie von ent-normalisierenden Erfahrungen verstanden werden.

So wird offensichtlich mit der Erfüllung von Leistungsnormen die Einnahme einer intelligiblen Subjektposition möglich. Diese Inanspruchnahme von Normalität im Bildungsbereich kann als Widerständigkeit gegenüber ent-normalisierenden Erfahrungen vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Ordnungen verstanden werden. Durch eine Unterwerfung unter Leistungsnormen und erfolgreiche Performanz im formalen Bildungssystem eröffnen sich offensichtlich Lebensbereiche, in denen Normalität möglich ist und die jungen Menschen das Gefühl haben, handlungsfähig zu sein und sich auch aus einengenden Verhältnissen zu befreien. Es zeigen sich in den Erzählungen auch Barrieren, die die jungen Menschen in der stationären Jugendhilfe hinsichtlich ihrer Bildungsambitionen wahrnehmen,

die von fehlenden Räumen zum Lernen bis hin zu Verboten, die Schule zu besuchen, reichen. Weiterhin wird in den untersuchten Biographien deutlich, dass die Leistungsperformance in der Darstellung der Biograph*innen zum Teil auch mit den Übergängen in die stationäre Jugendhilfe aus unterschiedlichen Gründen schlechter wird. Hier deutet sich in den Daten an, dass teils Barrieren bestehen und in der stationären Jugendhilfe auch keine gezielte Fokussierung auf Unterstützung bei formalen Bildungsprozessen stattfindet. Vielmehr scheinen stärker andere Themen bearbeitet zu werden, die viel mit Problemkonstruktionen in Bezug auf die Jugendlichen als Adressat*innen zu tun haben.

Hinsichtlich der Bedeutung von Bildung als Möglichkeit, für sich Normalität und eine intelligible Subjektposition zu beanspruchen, zeigen sich Bezüge zu aktuellen Forschungen im Bereich der stationären Jugendhilfe. So wurde in einer Untersuchung (vgl. Köngeter/Mangold/Strahl 2016) von Biographien bildungserfolgreicher Care Leaver herausgearbeitet, dass formalem Bildungserfolg aus biographischer Perspektive eine zentrale Bedeutung zukommt. So können die jungen Menschen mittels Bildungserfolg auf der einen Seite erfolgreich für sich Normalität beanspruchen. Auf der anderen Seite stellen sie hierüber Abgrenzungen und Exklusivität her, weil sie es im Unterschied zu vielen anderen in der stationären Jugendhilfe geschafft haben, bildungserfolgreich zu sein (vgl. ebd., S. 198 ff.).

8.2.3 Widerständige Praxen

Das Format der Biographie wird als Möglichkeitsraum sichtbar für die Artikulation widerständiger Praxen hinsichtlich verschiedener Normalitätsordnungen und damit verbundener Adressierungen als nicht normal. So zeigt sich, dass die Biograph*innen das Interview als Plattform nutzen, um sich in unterschiedlicher Art und Weise mit ent-normalisierenden Erfahrungen und damit verbundenen Normalitätsordnungen in Beziehung zu setzen und widerständige Lesarten von Erfahrungen zu präsentieren, die als nicht normal und abweichend markiert werden.

Tuider (2017) sieht in der Biographieforschung einen Zugang, der auch Erzählungen und Sprechen über bislang Ungehörtes ermöglicht: »Die Biographieforschung kann mithin auch einen Raum für Gegenartikulationen, für ein Gegensprechen darstellen – auch für diejenigen, die am Sprechen gehindert werden sollen« (Tuider 2017, S. 113). Die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen verfügen hinsichtlich ihrer Übergänge in die stationäre Jugendhilfe und in anderen Kontexten, in denen sie mit Hilfesystemen zu tun haben (wie bspw. Soziale Dienste, Schulpsycholog*innen, Psychiater*innen oder Berater*innen der Invalidenversicherung), über die Erfahrung, nicht gehört und durch institutionelle Abläufe zum Schweigen gebracht zu werden. In diesen Prozessen werden sie als Andere, als Nicht-Normale hervorgebracht und durch Fallkonstruktionen, Abklärungsprozesse und damit verbundene Diagnoseinstrumente zu Subjekten der

Hilfe gemacht. Hinsichtlich Schule hat Judith Butler für Kinder herausgearbeitet: »Natürlich haben auch Kleinkinder und Vorschüler eine eigene grundlegende Verletzlichkeit, und soziale Normen bezogen auf Geschlecht, Sexualität, soziale Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie Gesundheit und Leistungsfähigkeit wirken gleichermaßen auf das Kind ein und prägen dabei dessen frühe Eindrücke davon, wie die Welt geordnet ist« (Butler 2014, S. 183). Dabei markiert sie, dass Kinder für Normen in dieser Phase des Lebens besonders empfänglich sind.

In der Übertragung auf Prozesse der Ent-Normalisierung im Zusammenhang mit der stationären Kinder- und Jugendhilfe werden ebenfalls bezüglich der hier angeführten Normen und Ordnungen Sortierungen vorgenommen, die offensichtlich biographisch folgenreich sind. Dabei werden in den Biographien zahlreiche widerständige Praxen in Bezug auf diese Erfahrungen der Subjektivierung und damit verbundene nahegelegte, nicht intelligible Subjektpositionen sichtbar. Das Format der Biographie stellt einen Möglichkeitsraum dar, diese Zwänge einerseits reflexiv darzustellen, diese dabei aber andererseits infrage zu stellen. Widerständige Praxen zeigen sich dabei zum einen in der Praxis ihres Erzählens und zum anderen im erzählten Inhalt. Diese beiden Ebenen hängen zusammen.

Auf die normalisierenden Darstellungsformen in den Biographien wurde bereits eingegangen. Verbunden damit sind die Zurückweisungen von Adressierungen als abweichend im Zusammenhang mit sozialen Normen bezogen auf Geschlecht, soziale Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, Körper sowie Normalvorstellungen vom Aufwachsen in einer Normalfamilie. So kann diese normalisierende Konstruktion von biographischen Erfahrungen als eine Form der Biograph*innen interpretiert werden, sich nicht einer problemorientierten Perspektive auf ihre Erfahrungen zu unterwerfen. Damit hängt auch zusammen, dass Hürden und Barrieren durch eine Fokussierung auf das eigene Handeln de-thematisiert werden und die eigene Handlungsfähigkeit im Zentrum steht. Mit dieser Strategie der normalisierenden Form der Präsentation von Erfahrungen und damit einhergehend auch der Normalisierung von Bereichen, die als abweichend markiert werden, nehmen die Biograph*innen eine leistungsfähige und handlungsfähige Subjektposition ein und fokussieren so auf Bereiche, in denen sie der Norm entsprechen. Somit können also die Darstellungen von Normalisierung der eigenen Subjektposition als Widerständigkeit verstanden werden gegenüber verletzenden Adressierungen und Subjektivierungsprozessen.

Die Anstrengung der Biograph*innen, Normalität für sich zu beanspruchen, ist vor dem Hintergrund von widersprüchlichen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, in denen sie sich befinden, ambivalent und als ein ungewisses und riskantes Unterfangen zu betrachten. So ist mit den Normalisierungsstrategien und Abgrenzungsversuchen immer auch die Gefahr verbunden, die herrschende Ordnung zu reproduzieren. Dem kategorisierenden Blick, der auf sie eingenommen wird, versuchen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu entziehen.

So werden teilweise Anstrengungen unternommen, den Prozessen der Subjektivierung als ›verwerfliches‹ Subjekt zu entkommen: Nazar Sautin versucht bspw., die Sozialpädagog*innen durch eine Vortäuschung von erwünschten Handlungen davon zu überzeugen, dass er auf dem richtigen Weg sei und daher falsch am Ort der Jugendhilfe.

Es zeigt sich auch eine widerständige Form in der Aneignung der Sprechweisen der Kinder- und Jugendhilfe, um damit der eigenen Perspektive Nachdruck zu verleihen. Hier wird deutlich, wie die Normalitätsordnungen, was gute und erwünschte Entwicklungen aus institutioneller Perspektive anbelangt, in den Interviews aufgerufen werden. Gleichzeitig nutzen die Biograph*innen auch eine Aneignung und Übernahme von fachlichen Perspektiven aus der Kinder- und Jugendhilfe oder der Psychiatrie, um deren Praxen damit zu kritisieren. So zieht Nazar Sautin die Figur heran, dass das Umfeld wichtig ist für eine positive Entwicklung bzw. auch dass ein falsches soziales Umfeld umgekehrt keine positiven Entwicklungen ermöglicht. Diese Figur wurde zuvor auf ihn angewandt als Begründung für die Platzierung auf dem Land, um ihn von seinem als abweichend markierten Peerkontext zu trennen. Er kritisiert damit schließlich im Interview die ländliche Region, in der er platziert ist, weil das Umfeld dort für seine bildungsbezogenen Aspirationen nicht ausreichend inspirierend ist und er so in seiner Entwicklung behindert wird. Hier nutzt er die Argumentationsfigur, die in der stationären Jugendhilfe als Deutung konstruiert wird, um die stationäre Jugendhilfe selbst damit zu kritisieren. Er schlägt die Institution mit ihren eigenen argumentativen Waffen und bedient sich damit deren Macht.

So kann also die Aneignung der dominanten Sprechweisen der Kinder- und Jugendhilfe dazu verhelfen, diese modifiziert und widerständig in der eigenen Darstellung anzuwenden und sich dadurch Legitimität zu verschaffen. In diesem Zusammenhang können auch die Übernahme und Darstellung von fachlichen Abläufen als Widerständigkeit interpretiert werden. Die Adressat*innen versuchen, sich so aus einer Metaperspektive die fachlichen Diskurse der stationären Jugendhilfe anzueignen. Damit überschreiten sie die Positionierung, die ihnen insbesondere in den Anfangsprozessen der Hilfe zugewiesen wird und bei der sie machtvoll den institutionellen Abläufen und Perspektiven unterworfen und stark zum Objekt gemacht werden. Durch die Einnahme einer expertokratischen Perspektive darauf, was mit ihnen in der Jugendhilfe gemacht wurde, schaffen sie einen Gegenhorizont, der es ihnen ermöglicht, sich retrospektiv von diesen starken Zugriffen des stationären Jugendhilfesystems zu distanzieren. Sie bedienen sich also der expertokratischen und dadurch auch machtvollen Sprechweisen und Perspektiven, reproduzieren diese und vereinnahmen durch widerständige Nutzungen von Diskursen der stationären Kinder- und Jugendhilfe diese für sich.

8.3 Fazit Biographien zwischen ›(Ent-)Normalisierung‹ und ›Ringen um Normalität‹

Ent-Normalisierung und das ›Ringen um Normalität‹, mit dem unterschiedliche Normalisierungsstrategien zusammenhängen, sind in Bezug aufeinander zu verstehen. Die untersuchten Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen verweisen auf vielfältige ent-normalisierende Erfahrungen, die auch mit dem institutionellen Setting der stationären Kinder- und Jugendhilfe verbunden sind. Die Erfahrung, nicht selbstverständlich dazuzugehören, vielfältige Adressierungen, ein Problem zu sein oder in Verhältnissen zu leben, die von hegemonialen Normalitätsvorstellungen abweichen, gehören hierbei in den erzählten Lebensgeschichten zum Alltag.

Auch bedingt durch den Kontext der Untersuchung können die Biographien als Hilfebiographien gelesen werden. So stellen die Befragten dar, wie die Erfahrung, Unterstützung durch das System der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu bekommen, in ihrer Biographie mit anderen Erfahrungen und Bereichen verbunden ist. Die Biograph*innen verfügen über unterschiedliche Erfahrungen mit verletzbaren Subjektpositionierungen und werden vor dem Hintergrund von Normalitätsordnungen als abweichend markiert. Die verschiedenen Formen der Erfahrungen von Ent-Normalisierung sind hierbei mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen verbunden, die zu Unterscheidungen und Markierungen entlang des Horizontes von Normalität und Nicht-Normalität führen. Dabei wird aus einer intersektionalen Perspektive auf die Biographien sichtbar, wie unterschiedliche Kategorien und Machtverhältnisse in Bewegung sind und je nach Kontext Abweichungen bestehen oder Normalität hergestellt werden kann durch das Umdeuten von Erfahrungen oder das Relativieren von Zuschreibungen.

Konstruktionen zum Hilfebedarf sind dabei in Prozesse eingebunden, in denen die Jugendlichen und/oder ihre Familien mit dem System der Kinder- und Jugendhilfe in Kontakt kommen. In diesen Prozessen geht es im Kern darum zu überprüfen, inwiefern eine Unterstützung durch die stationäre Kinder- und Jugendhilfe oder durch andere Angebote notwendig erscheint. Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Probleme sowie deren institutionelle Bearbeitung werden u. a. von Groenemeyer als ›Doing Social Problems‹ bezeichnet. Damit verbunden ist, dass Kategorisierungen als ›Problem‹ gesellschaftlicher Anerkennung bedürfen. Anerkannte soziale Probleme werden in Institutionen interpretiert und bearbeitet, die dann auch einen Interpretationsrahmen für professionelle Akteur*innen und Hilfeempfänger*innen vorgeben (vgl. Groenemeyer 2007, S. 14). Die Prozesse und gesellschaftlichen Karrieren, in denen Problematisierungen gesellschaftliche Anerkennung erhalten, sind auf verschiedenen Ebenen lokalisiert und werden in unterschiedlichen »Arenen« (ebd., S. 17) ausgehandelt:

> »Die Organisationen und Institutionen der Problembearbeitung verkörpern erfolgreich etablierte allgemeine Kategorien von sozialen Problemen, die durch spezifisch geschultes Personal dann auf konkrete Personen und Situationen angewendet werden.« (Groenemeyer 2010, S. 14 f.)

Soziale Arbeit als Normalisierungsinstanz reproduziert dabei gewisse Problemdiskurse und ist gleichzeitig auch mit an den Veränderungen dieser Diskurse beteiligt (vgl. Groenemeyer 2007, S. 16 f.). Durch die Legitimation von Hilfe durch den Bezug zu Problemdiskursen, auf deren Grundlage die Notwendigkeit der institutionellen Intervention begründet wird, ist also der Prozess der Ent-Normalisierung von Adressat*innen Sozialer Arbeit Bestandteil der Institutionalisierung von sozialen Problemen (vgl. Groenemeyer 2010, S. 42). In der Folge wird durch die Soziale Arbeit eine Kontrolle oder Verwaltung sozialer Probleme vorgenommen.

So werden also Subjekte vor dem Hintergrund von dominanten Vorstellungen von Norm und Abweichung als Adressat*innen Sozialer Arbeit konstruiert und hervorgebracht. Diese Konstruktionen von Hilfesubjekten sind eng verbunden mit dem spezifischen Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle in der stationären Jugendhilfe. Lothar Böhnisch formuliert hierzu für die Jugendhilfe:

> »Die Jugendhilfe, jenes breite Feld der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, gerät zwangsläufig, das heißt strukturell, immer wieder in den Sog von eigenen Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen, die aus der ihr innewohnenden Spannung zwischen Hilfe und Kontrolle resultieren.« (Böhnisch 2011, S. 8)

In den Daten der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, wie in Prozessen des Übergangs in die Hilfe Normalitätsordnungen und dementsprechend auch Problemkonstruktionen relevant werden. Hierbei werden Kategorisierungen der Biograph*innen herangezogen, die im Zusammenhang mit institutionellen Kategorisierungen rund um den Hilfebedarf stehen. So lässt sich teilweise rekonstruieren, wie Problemkonstruktionen herangezogen und die Jugendlichen zu Subjekten der Hilfe durch die stationäre Jugendhilfe gemacht werden. Der Hilfebedarf wird hierbei als eine Konstruktion verstanden, um die Notwendigkeit für institutionelle Unterstützung aufgrund von Problemen herauszuarbeiten. In den biographischen Erzählungen wird stellenweise auch auf verschiedene Kategorisierungen und damit verbundene Problemdeutungen zurückgegriffen. Diese Konstruktion wird in einem gemeinsamen Prozess zwischen den jugendlichen Adressat*innen und dem Hilfesystem hergestellt. Im Zusammenhang mit den Konstruktionsprozessen des Hilfebedarfes sind auch Wechsel zwischen Institutionen oder Beendigungen von Hilfe sowie Wechsel zwischen dem System der Kinder- und Jugendhilfe und der Psychiatrie oder der Invalidenversicherung entscheidend. Sichtbar wird, wie die Lesarten und Deutungsmuster der Jugendhilfe zur Lesehilfe für die eigene Biographie werden.

Foucault konzeptionalisiert in *Überwachen und Strafen* (1977) Normalisierung als das große Machtinstrument zusammen mit Überwachung. Dabei ist die Disziplinarmacht mit fünf Verfahren ausgestattet: dem Vergleich, der Differenzierung, einer Hierarchisierung, Homogenisierung sowie Ausschließung (vgl. Foucault 1977, S. 236 ff.). Unter dieser Perspektive können Institutionen der stationären Jugendhilfe verstanden werden als Normalisierungs-Institutionen. In den Biographien zeigen sich Prozesse des Vergleichens im Übergang in die stationäre Jugendhilfe. Die Körper der Jugendlichen werden vermessen und verglichen in den Testverfahren wie Intelligenztests oder auch Urintests. Aber auch ihr Umfeld und ihre Familien werden eingeschätzt und mit hegemonialen Normalitätsvorstellungen verglichen. In diesen Prozessen der Einschätzung spielen das permanente Vergleichen der ›Vermessungsergebnisse‹ der Jugendlichen mit anderen Jugendlichen inner- und außerhalb der stationären Jugendhilfe eine zentrale Rolle. Auf dieser Grundlage findet eine Differenzierung statt hinsichtlich der Frage, ob die Jugendlichen überhaupt einen Hilfebedarf haben und wenn ja, welche Institution für sie passend sei. Hierbei werden Hierarchisierungen deutlich, was die ›Schwere‹ der Abweichung und des Unterstützungsbedarfes anbelangt. Diesbezüglich geht es auch um die Frage, ob die Jugendhilfe, Psychiatrie oder der Strafvollzug die jeweils angemessene Institution ist. Die Einteilungen werden aufgrund von Kategorisierungen der Jugendlichen vorgenommen, wie bspw. ›schwer erziehbar‹, ›Opfer häuslicher Gewalt‹, ›verhaltensauffällig‹, ›Essstörung‹ oder ›psychische Erkrankung‹. Die Folge sind Homogenisierungen der Jugendlichen, da auf der Grundlage der Kategorisierungen Sortierungen erfolgen. Die Institution der stationären Jugendhilfe produziert dann zuletzt eine Ausschließung, da die Jugendlichen getrennt von ihren Lebenswelten und ihren Familien in Institutionen untergebracht werden, die außerhalb von Normalität erlebt werden. Hier kann aus biographischer Perspektive aufgezeigt werden, wie Jugendhilfe als Disziplinarmacht im Sinne von Foucault (vgl. ebd.) erlebt wird und wie in der Folge auch Deutungen der Jugendlichen entstehen, in denen sie sich als abweichend und noch nicht/nicht mehr der Norm entsprechend wahrnehmen. In der Folge werden die Jugendlichen als unterstützungswürdig klassifiziert. Mit dieser institutionellen Logik sind mit dem Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe Bestrebungen verbunden, die definierten Abweichungen zu beseitigen und eine Anpassung an gesellschaftliche Normvorstellungen herzustellen. Das Ziel des Aufenthaltes in der stationären Jugendhilfe kann so als ›Normal‹-Machen der Adressat*innen verstanden werden. Dabei sind neben den institutionellen Prozessen der Normalisierung auch Subjekte aufgefordert, daran mitzuwirken, wieder in die Zone von Normalität zu gelangen.

Aus fallvergleichender Perspektive wird in den Prozessen, in denen die Biograph*innen ihre ersten Kontakte mit Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe beschreiben bzw. institutionelle Abklärungsprozesse beginnen, auch eine Bezugnahme damit verbundenen Differenzkategorien sichtbar. Diese Differenzkategori-

en, wie z. B. ›schwer Erziehbare‹, ›Jugendliche, die Drogen konsumieren‹ oder ›Essgestörte‹, spielen in Diagnosen oder Problemkonstruktionen im Hilfesystem eine Rolle, und durch die Beschäftigung der Jugendlichen mit der Frage, ob sie in der Institution der Kinder- und Jugendhilfe passend seien, findet eine Beschäftigung der Biograph*innen statt mit diesen Differenzkategorien und damit einhergehenden Problemkonstruktionen. Diese zeigen sich in ihrem Sprechen sowie ihren Perspektiven und Deutungen ihrer Erfahrungen des Übergangs. Dabei wird auf vielfältige Art und Weise auf Jugendhilfejargon, Fachbegriffe, die auf Diagnosen verweisen, oder auch auf institutionelle Ablaufmuster der Kinder- und Jugendhilfe und damit verbundener Systeme zurückgegriffen.

Hier wird deutlich, dass auch durch eine Unterwerfung unter die Problemkonstruktionen und potenziell verletzbaren Subjektpositionen wiederum biographische Handlungsfähigkeit entstehen kann. Damit verbunden sind zudem Erklärungsfolien für Erfahrungen. Weiterhin scheint sich in der herausgearbeiteten Umdeutung von komplexen biographischen Entwicklungen in eine problemorientierte und potenziell individualisierende Adressierung als ›gestörtes‹ Subjekt die Möglichkeit zu eröffnen, sich selbst als »unternehmerisches Selbst« (vgl. Bröckling 2007) zu konstruieren. Individualisierende Problemkonstruktionen bieten Möglichkeiten, um an den eigenen Problemen zu arbeiten. Stationäre Jugendhilfe entwickelt so Leitbilder und Ansatzpunkte für die Biograph*innen, um an sich selbst zu arbeiten und sich zu entwickeln. Fremdsteuerung und Selbststeuerung gehen dabei ineinander über (vgl. ebd., S. 10 ff.). Es scheint so, dass die Erfahrung, nicht selbstverständlich einen Zugang zu gesellschaftlich anerkannten Subjektpositionen zu haben, zu Anstrengungen der Biograph*innen führt, an sich zu arbeiten. Durch Erfahrungen, dass ihnen in einigen Bereichen Normalität verwehrt bleibt, scheinen somit Prozesse der (Selbst-)Normalisierung die Bedeutung zu haben, diese vielfach verwehrte Normalität gegen alle Widerstände und Herausforderungen dennoch für sich in Anspruch zu nehmen. Das ›Ringen um Normalität‹, das sich in den Biographien zeigt, wird so zur Strategie des Umgangs mit den Erfahrungen der Ent-Normalisierung und kann als Versuch verstanden werden, sich selbst als machtvolles und intelligibles Subjekt zu entwerfen.

Interessanterweise sind mit der Frage nach der Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Jugendhilfeerfahrungen im Übergang ins Erwachsenenalter sehr viel stärker die Prozesse des Übergangs *in* die stationäre Jugendhilfe in den Fokus gerückt als die Übergänge *aus* der Jugendhilfe und ins Erwachsenenalter. In diesem Übergang wurden fallübergreifend Erfahrungen der Ent-Normalisierung herausgearbeitet, die viel Raum in den biographischen Konstruktionen einnehmen. Der Übergang aus der Jugendhilfe scheint hingegen sehr viel mehr Normalität zu ermöglichen und daher biographisch weniger Legitimation zu erfordern. So kann daraus abgeleitet werden, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit Erfahrungen der sta-

tionären Jugendhilfe im Kontext von Differenzverhältnissen zahlreiche Anstrengungen unternehmen, Normalität für sich zu beanspruchen gegen alle Widerstände von gesellschaftlichen Ordnungen. Neben den Herausforderungen, die sich im Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenenalter ergeben, bietet aber das Verlassen der stationären Kinder- und Jugendhilfe auch die Möglichkeit, den ent-normalisierenden Rahmen zu verlassen und damit den problemorientierten Adressierungen nicht mehr ausgeliefert zu sein. Hier eröffnet sich also grundsätzlich die Möglichkeit, wieder zu mehr Normalität zu gelangen.

9 Ausblick
Normalitätskonstruktionen im Kontext von stationärer Jugendhilfe

In den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass Normalitätskonstruktionen in den Biographien von jungen Menschen, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, mit Erfahrungen der Ent-Normalisierung im Zusammenhang mit verschiedenen Differenz- und Ungleichheitsordnungen verbunden sind. Durch die in Differenzordnungen oftmals eingeschriebenen naturalisierenden Grundannahmen scheinen Geschlechterordnungen, rassistische Verhältnisse oder auch Ordnungen von Klassismus und Ableismus ganz ›natürlich‹ und sind wirkmächtig in der Hervorbringung von Subjektpositionierungen und damit verbundenen Erfahrungen der Auf- oder Abwertung. Gleichzeitig wird in der Untersuchung deutlich, wie die Biograph*innen trotz dieser Ordnungen handlungsmächtig sind. Dabei werden Strategien deutlich, mit denen sich die Biograph*innen in diesen Normalitätsordnungen positionieren und diese für sich nutzen können, auch wenn damit eher verletzende Subjektpositionen für sie verbunden sind. Deutlich wird in der Untersuchung, dass die befragten jungen Menschen in unterschiedlicher Hinsicht nicht in dominante Normalvorstellungen passen. Zum Teil zeigen sich hier Erfahrungen, bereits in der Kindheit als ›nicht normal‹ und problematisch adressiert zu werden, wie exemplarisch bei Celina Schweizer (vgl. Kap. 6) deutlich wird. Hier wird als Mechanismus entlang unterschiedlicher Differenzordnungen sichtbar, dass mit den problemorientierten Adressierungen auch eine individuelle Verantwortungsübergabe verbunden ist.

Im letzten Kapitel der Untersuchung soll vor diesem Hintergrund nochmals in verschiedene Richtungen über die empirischen Ergebnisse hinausgedacht werden. Zunächst ziehe ich ein kurzes methodologisches Resümee und benenne weiterführende Fragen und Forschungsperspektiven. Basierend auf den Ergebnissen der Arbeit, geht es im daran anschließenden Ausblick um Perspektiven und Ansatzpunkte für Veränderungen und Dekonstruktion von hegemonialen Normalitätsordnungen in Fachdiskursen, Forschungen sowie der pädagogischen Praxis der stationären Jugendhilfe.

9.1 Methodologisches Resümee

In der Arbeit wurden subjektivierungstheoretische und biographietheoretische Überlegungen verbunden. Damit ist es gelungen, explizit die Bedeutung von Diskursen und Machtverhältnissen als relevante Perspektive mit in die Biographieanalyse einzubeziehen. Gleichzeitig habe ich auch danach gefragt, was Diskurse mit Subjekten ›machen‹ und wie sich junge Menschen, die in der stationären Jugendhilfe aufgewachsen sind, vor diesem Hintergrund positionieren. Damit steht im Zentrum der Arbeit ein Subjektverständnis, das einerseits Macht, Diskurse sowie damit einhergehende Differenzordnungen und Ungleichheitsverhältnisse fokussiert und andererseits die Handlungsfähigkeit der Subjekte betont. In dieser Verschränkung war es möglich, die Ambivalenz und Gleichzeitigkeit von Unterworfen- und Handlungsfähigsein darzustellen.

Die Verschränkung der Perspektiven hat sich in der Analyse als weiterführend erwiesen. Dabei lag aufgrund des methodischen Vorgehens und des Interesses an der Perspektive von Adressat*innen der stationären Jugendhilfe der Fokus der Untersuchung auf den Subjekten. Diskurse und gesellschaftliche Ordnungen wurden auf der Basis von anderen Studien und Fachdiskursen als Kontextualisierung in der Datenanalyse herangezogen. Diese Form der Kontextualisierung beruht dabei auf Hypothesen von mir als Forscherin:

> »Die Frage danach, auf welche *konkreten* Diskurse innerhalb einer Erzählung Bezug genommen wird, lässt sich letztlich nur diskursanalytisch beantworten. Und auch dann bleibt das Problem bestehen, dass ich als Biographieforscher*in immer nur Hypothesen darüber aufstellen kann, ob es tatsächlich dieser oder jener Diskurs ist, auf den sich die*der Biograph*in beim Sprechen bezieht.« (Spies 2017, S. 84 f., Herv. i. O.)

Diese Herausforderung gilt auch für die vorliegende Arbeit. Tina Spies plädiert als Konsequenz dafür, »den Diskursbegriff nicht inflationär zu verwenden« (ebd., S. 85). Ich habe in meinen Analysen viel mit dem Begriff der Ordnung gearbeitet, verstanden als machtvolle gesellschaftliche Ordnung (vgl. Dausien/Mecheril 2006, S. 163), und in den Rekonstruktionen aufgezeigt, welche Normalitäts- oder Differenzordnungen in den biographischen Konstruktionen sichtbar werden. Als weitere Begriffe habe ich ›Diskurse‹ im Sinne von fachlichen oder auch gesellschaftlichen, hegemonialen Diskursen herangezogen oder ›Jugendhilfesprachjargon‹ für pädagogische Sprechweisen. Aus einer diskurstheoretischen Perspektive ist diese Form der Begriffsnutzung sicherlich mit Unschärfen verbunden. Im Sinne einer heuristischen Perspektive waren diese Denkperspektiven allerdings inspirierend und weiterführend. Ein Schwerpunkt in der vorliegenden Analyse lag darauf, die Rekonstruktionen mit diesen unterschiedlichen Denkperspektiven plausibel und nachvollziehbar zu gestalten. Der Gewinn für Forschungen in den Hilfen zur Er-

ziehung zeigt sich meiner Meinung nach darin, zu rekonstruieren, wie Subjekte im institutionellen Kontext der stationären Jugendhilfe mit Bezug zu diskursiven Ordnungen mit ›hervorgebracht‹ werden; auch können die Erfahrungen der Subjekte mit Subjektivierungsprozessen des Zur-Adressat*in-gemacht-Werdens herausgearbeitet werden. Dies bietet die Möglichkeit, über Konsequenzen aus einer fachlich inspirierten Perspektive nachzudenken. So kann auf der Grundlage der Ergebnisse über Mechanismen der Ausgrenzung diskutiert und aufgezeigt werden, wie unterschiedliche machtvolle Ordnungen Care Leaver einschränken oder ihnen Handlungsfähigkeit ermöglichen.

Die Anlage als biographische Studie öffnet den Blick für biographische Prozesse. Der Teil der Biographien, der sich im institutionellen Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe abspielt, wird dadurch in der zeitlichen Verwobenheit und den Zusammenhängen mit anderen Lebensbereichen und Themen sichtbar. In den Erzählungen wird deutlich, wie zentral für die Biograph*innen die Darstellung ihrer Hilfebiographie ist, bei der sie ihre Aneignungsprozesse und Verläufe in Bezug auf die erfahrenen institutionellen Formen der Unterstützung darlegen und erklären. Diese Zentralität ihrer Hilfebiographie kann in Zusammenhang mit normalisierenden Diskursen gesehen werden, die diesen Teil des Lebens als nicht normal konstruieren (vgl. ausführlich dazu Kap. 8.1). Durch die Untersuchung und das damit verbundene Erkenntnisinteresse wurden diese ent-normalisierenden Diskurse aufgerufen und damit verbunden offensichtlich die Aufforderung, sich dazu ins Verhältnis zu setzen. Es war dennoch überraschend für mich, dass die Erzählungen, wie es zu der Hilfe durch die stationäre Jugendhilfe gekommen war und welche Entwicklungen damit einhergingen, so viel Raum einnahmen. Mein Erkenntnisinteresse lag eigentlich stärker auf den Übergängen aus der stationären Jugendhilfe, und die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen hatten die Institutionen zum Teil bereits seit mehreren Jahren verlassen.

Die in den Erzählungen ihrer Hilfebiographie eingelagerten Erfahrungen und Perspektiven der Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie ihre retrospektiven Bewertungen der Erfahrungen ermöglichen es, über Heimerziehung und die Gestaltung von Prozessen der Begleitung und Unterstützung nachzudenken. Indirekt wird dadurch auch eine Anforderung für Übergänge ins Erwachsenenalter sichtbar, nämlich die Erfahrungen in der stationären Jugendhilfe sinnhaft mit der eigenen Biographie zu verweben. In diesem Sinne hat der Zugang der Studie als biographische Studie den befragten Subjekten ermöglicht, eigene Schwerpunktsetzungen vorzunehmen und ihre Relevanzsetzungen darzulegen. Auf diesem Wege konnten viele Dimensionen der Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen herausgearbeitet werden und diese stärker auf den Kontext der stationären Jugendhilfe und die dortigen Erfahrungen bezogen werden, als ich das ursprünglich geplant hatte.

Gleichzeitig sind mit dem biographischen Zugang auch Einschränkungen verbunden, da die Erfahrungen und Erzählungen immer Rekonstruktionen der Bio-

graph*innen sind und es dabei Aspekte gibt, die nicht erzählt werden (können). Die retrospektiven Betrachtungen der Erfahrungen mit den institutionellen Kontexten der stationären Jugendhilfe zeigen vieles über dort vorherrschende Normalitätsordnungen. Es wäre auch spannend, sich diesem Thema nochmals mit anderen Forschungszugängen wie bspw. ethnographischen Untersuchungen anzunähern und auf diesem Weg Aspekte in den Blick zu bekommen, die sich möglicherweise der biographischen Reflexion entziehen.[1] Auch in Bezug auf die Untersuchung von Subjektivierungsprozessen wird deutlich, dass die erzählenden Subjekte als unterworfene Subjekte sprechen. Die Prozesse, in denen sie zu Subjekten gemacht werden, entziehen sich in vielerlei Hinsicht einer biographischen Reflexion. Somit scheint auch die Untersuchung von Prozessen der Subjektivierung aus biographischer Perspektive mit Grenzen verbunden sein. In den Fällen, in denen sich die Biograph*innen gegen Anrufungen widersetzten, wie bspw. Nazar Sautin in Bezug auf die Versuche, ihm ein handwerkliches Leben als geeignete Subjektposition nahezulegen, zeigen sich Beispiele von Anrufungen in seiner Erzählung. In anderen Fällen, in denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Anrufungen unterwerfen und diese annehmen, scheint es nicht ohne Weiteres möglich, über die Subjektivierungsprozesse biographisch zu reflektieren.

Für zukünftige Untersuchungen in der stationären Jugendhilfe wäre es also sicherlich weiterführend, Diskurs- und Biographieanalyse sowie andere Forschungszugänge – insbesondere auch ethnographische Zugänge – miteinander zu verbinden. Somit könnte noch systematischer der Frage nachgegangen werden, welche Diskurse im Feld der stationären Jugendhilfe relevant sind. Eine Perspektive, die stärker konkrete Interaktionen oder die räumliche Gestaltung der Hilfen zur Erziehung in den Blick nimmt und nach den darin sichtbar werdenden Normalitätsordnungen und Subjektivierungsprozessen fragt, erscheint vor dem Hintergrund dieser Untersuchung auch interessant. Spannend wäre es zudem, Diskurse rund um die Konstruktionen von Hilfebedarf zu untersuchen und dabei die Frage zu vertiefen, welche Diskurse in den Konstruktionen um Hilfebedarf oder die Beendigung von Hilfen herangezogen werden.

1 Es ist schwierig zu sagen, was genau in biographischen Zugängen nicht erzählt werden kann. Mit Bezug auf das Thema Normalität wird aber deutlich, dass komplexe Machtverhältnisse und Diskursordnungen auch das Sag- und Denkbare mit beeinflussen. So bieten Diskurse und Normalitätsordnungen Möglichkeiten, sich biographisch zu ihnen in Verbindung zu setzen, gleichzeitig geraten damit aber auch Dinge nicht in den Blick. Dieser Teil des Nicht-Sagbaren und Nicht-Artikulierbaren entzieht sich dem biographischen Zugang.

9.2 Perspektiven auf mögliche Veränderungen: Dekonstruktion von hegemonialen Normalitäten

In diesem Teil soll auf der Grundlage der Untersuchung über mögliche Veränderungen von hegemonialen Normalitätsordnungen in der stationären Jugendhilfe nachgedacht werden. Zunächst einmal macht die Studie sichtbar, wie wirkmächtig Normalitätsordnungen in ihren strukturierenden und ordnenden Vorstellungen für Biographien in der stationären Jugendhilfe sind. Die Strategien der Biograph*innen, mit der Erfahrung umzugehen, in unterschiedlicher Hinsicht als nicht normal adressiert zu werden, nehmen viel Raum ein in den biographischen Konstruktionen. Dies habe ich mit der Metapher des ›Ringens um Normalität‹ beschrieben (vgl. Kap. 8.2).

Die Frage, inwiefern Normalitätsordnungen verändert werden können, wurde auch in der empirischen Analyse gestellt, und ein Fokus lag darauf, wie die Biograph*innen widerständig mit den Normalitätsordnungen umgehen und damit verbundene Differenz- und Machtordnungen verschieben. Hier zeigen sich als Ergebnis verschiedene widerständige Formen der Aneignung und Verschiebung von Normalitätsordnungen (vgl. Kap. 8.2.1 bis 8.2.3). Ein Fokus auf das widerständige Handeln kann allerdings implizieren, die Verantwortung für Veränderungen an die jungen Menschen zu delegieren. Auf diese Gefahr wurde bereits in anderen Studien hingewiesen, die sich ebenfalls mit dem widerständigen Handeln von Subjekten beschäftigten, die nicht hegemonialen Normalvorstellungen entsprechen.[2] Diese widerständigen Handlungspotenziale sind immer verbunden mit potenziell benachteiligten und verletzbaren Positionen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig darüber nachzudenken, welche Möglichkeiten für eine kritisch-reflexive und dekonstruierende Umgangsweise mit Normalitätsordnungen in der stationären Jugendhilfe darüber hinaus bestehen.

9.2.1 Care Leaver als vulnerable Positionierung

Es wird deutlich, dass der naturalisierende Aspekt von Normalitätsordnungen, der die Untersuchung wie die Biographien und institutionellen Praxen rahmt, Machtverhältnisse als etwas Unumgängliches und ›Natürliches‹ erscheinen lässt. In Bezug auf fachliche und gesellschaftliche Diskurse über Care Leaver und Adressat*innen in der stationären Jugendhilfe zeigt sich eine Dominanz von individualisierenden und problemorientierten Perspektiven (vgl. Kap. 1.2). So scheint es schwierig,

2 So haben dies in Bezug auf die Veränderungen von rassistischen Ordnungen bspw. Seukwa oder Scharathow unterstrichen (vgl. Seukwa 2006; Scharathow 2014) oder von heteronormativen Ordnungen Schirmer sowie Kleiner (vgl. Schirmer 2010; Kleiner 2015).

Adressat*innen in Fachdiskursen zu thematisieren, ohne eine individualisierende und problemorientierte Sichtweise auf diese zu reproduzieren. Beispiele für Normalitätsordnungen, die sich in der Untersuchung zeigen, sind u. a. Quartiere, die durch ungleiche Klassenverhältnisse verwoben mit Ethnizität strukturiert werden, Konstruktionen von heteronormativen Normalfamilien, Vorstellungen von linearen Übergängen in den Beruf oder Vorstellungen von leistungsfähigen Körpern. In den Biographien werden Praxen der Selektion und Ordnung deutlich, in deren Folge die Jugendlichen und jungen Erwachsenen als nicht normal adressiert und teils separiert werden.

Jugendliche und junge Erwachsene mit Heimerfahrungen können so auch als verletzlich bezeichnet werden, da sie entlang verschiedener Normalitätsordnungen am Rande von hegemonialen Normen positioniert werden. Sie sind dabei aber nicht als ›Opfer‹ der Verhältnisse zu verstehen, was theoretisch und empirisch in der Untersuchung dargelegt wurde. Vielmehr widersetzen sich die Biograph*innen auf vielfältige Art und Weise diesen Erfahrungen der Ent-Normalisierung. Theoretisch kann diese Positionierung am Rande von hegemonialen Normen mit dem Konzept der Vulnerabilität oder Prekarität beschrieben werden als »ungleiche Verteilung von Gefährdetheit« (Butler 2016, S. 48). Nachdem Judith Butler lange Zeit Widerständigkeit auf der Ebene der Subjekte begründet hat, ist sie in ihren neueren Werken mit der Frage beschäftigt, wie auch kollektive Formen des Widerstands aussehen könnten. Der Widerstand richtet sich hierbei gegen unterschiedliche Erfahrungen der Vulnerabilität. Diese Gedanken sollen im Folgenden auf die Untersuchungsgruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen übertragen werden, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben. Diese Perspektive bietet nochmals andere Ansatzpunkte für Veränderungen von Normalitätsordnungen. In ihren Überlegungen über soziale Bewegungen schreibt Butler:

> »In der individuellen Vulnerabilität gegenüber einer sozial erzeugten Prekarität kann jedes ›Ich‹ potenziell erkennen, dass sein ganz eigenes Gefühl der Angst und des Scheiterns immer schon in eine größere soziale Welt eingebunden ist. Das schafft die Möglichkeit, jene individualisierende und unerträgliche Form der Verantwortung zu demontieren und an ihre Stelle ein Ethos der Solidarität zu setzen, das die wechselseitige Abhängigkeit und das Angewiesensein auf funktionierende Infrastrukturen und soziale Netzwerke bejaht und den Weg für eine Form der Improvisation öffnet, während es kollektive und institutionelle Möglichkeiten ersinnt, um das Problem der forcierten Prekarität anzugehen.« (Butler 2016, S. 33)

Die befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschreiben zum größten Teil Erfahrungen, in denen sie alleine die Verantwortung für eine Reihe von Situationen übertragen bekommen, in denen sie als abweichend von dominanten Normalitätsvorstellungen konstruiert werden. Hier wird ihnen also das Gefühl des Scheiterns als individuelles Versagen nahegelegt. So bekommen sie über Diagno-

sen und andere Formen der Problemkonstruktionen in der stationären Jugendhilfe auf eine tendenziell individualisierende Art und Weise vermittelt, dass etwas mit ihnen ›nicht stimmt‹. In der Folge sind auch die Umgangsstrategien damit größtenteils individuell. Der soziale Kontext der stationären Jugendhilfe scheint ebenfalls stark durch Abgrenzung von anderen Jugendlichen innerhalb der stationären Jugendhilfe geprägt zu sein. Diese Abgrenzungen, so das Ergebnis der Rekonstruktionen (vgl. Kap. 8.1.5), hängen auch eng damit zusammen, dass sich die Jugendlichen hierüber als anders als die Anderen konstruieren. Dies ist eine Form der Distanzierung von den ent-normalisierenden Anrufungen, die mit dem Aufenthalt in der stationären Jugendhilfe verbunden sind (vgl. bspw. Kap. 8.1). Einzig in der Fallstudie von Elif Yıldız zeigt sich eine Solidarisierung mit einer anderen jungen Frau mit Gewalterfahrungen, in der sich die beiden gemeinsam von den Adressierungen als Opfer distanzieren. Diese Form der Solidarisierung kann als Strategie verstanden werden, aus der individualisierenden Form der Verantwortungsübertragung für Erfahrungen der Vulnerabilität herauszutreten.

Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie Räume, Angebote oder Gelegenheiten in der stationären Jugendhilfe und auch in den Übergängen ins Erwachsenenalter gestaltet sein können, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermehrt Möglichkeiten bieten, sich zu solidarisieren. Das kann ein Ansatzpunkt gegen neoliberale, individualisierende Machtstrategien sein, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbststeuernd für die Gestaltung des eigenen Lebens verantwortlich machen ungeachtet von ungleich verteilten Positionierungen und damit einhergehenden Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten. Die Überlegungen zur Vulnerabilität bieten Möglichkeiten, Handlungsfähigkeit in einer politischen Dimension zu denken und Vulnerabilität nicht als eine Form der individuellen Hilflosigkeit zu verstehen. So können Orte entstehen, um anstelle der bislang stark individuell erlebten Form der Verantwortung »ein Ethos der Solidarität zu setzen« (Butler 2016, S. 33). Die aktuell international bestehenden Care-Leaver-Netzwerke sind ein mögliches Beispiel für eine Form von Solidarisierung und ein Weg der Dekonstruktion der individuellen Verantwortungsdelegation. An solchen Orten könnten auch die in den Erzählungen deutlich werdenden eigentheoretischen Betrachtungen der eigenen Biographie, bei denen Analysen von gesellschaftlicher Ungerechtigkeit sichtbar wurden, mit anderen geteilt werden, die ebenfalls aufgrund ihrer Positionierung vulnerabel sind. In den Rekonstruktionen der Interviews wurden diese Analysen als Formen der Bemächtigung analysiert, da bereits die Deutung von Erfahrungen als etwas Kollektives Handlungsmacht ermöglicht. Deutlich wird das bspw. im Fall von Songül Demirbas, die die räumliche Ungleichheitsstruktur des Dorfes, in dem sie aufgewachsen ist, analysiert und dabei deutlich macht, wie ungleich die Ressourcen und schulischen Möglichkeiten entlang von Klasse und Ethnizität verteilt sind. Diese Deutungen noch mit anderen zu teilen und sich zu solidarisieren, ermöglicht potenziell weitere Formen der Bemächtigung. In der

Folge ist es möglich, die im Zitat von Butler proklamierte individuelle Verantwortungsübergabe zum Wanken zu bringen, die in den Interviews sehr dominant zum Ausdruck kommt. Ein Ansatzpunkt für Forschung und Angebote der stationären Jugendhilfe wäre, noch deutlicher kollektive Formen der Solidarisierung zu fokussieren und stärker Diskurse zu prägen, die aufdecken, dass Jugendhilfeerfahrungen mit gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und Ungleichheitsverhältnissen zusammenhängen.

9.2.2 Intersektionale Perspektiven auf Normalitäts- und Ungleichheitsordnungen

In den erhobenen Daten haben sich, wie im vorigen Kapitelteil dargestellt, individualisierende Formen der Verantwortungsübergabe an die Jugendlichen gezeigt. Ein Teil davon hängt bereits mit der Tatsache zusammen, dass sie in der stationären Jugendhilfe gelebt haben: Sie sind diejenigen, die aus komplexen biographischen Konstellationen und zum Teil Herausforderungen in den Familien schließlich in die stationäre Jugendhilfe gewechselt sind. Somit liegt bereits darin implizit eine Form der Zuteilung der Verantwortung bei ihnen zur Lösung der ›Probleme‹. Hier zeigen die Analysen, dass komplexe Problemlagen zu einer individuellen Diagnose der jungen Menschen umgedeutet werden. Diese komplexen Problemlagen, bspw. Familienkonstellationen, die nicht Normvorstellungen entsprechen, verbunden mit anderen Themen bspw. auf der Ebene der Körper oder des Verhaltens der Jugendlichen, die als abweichend markiert werden, sind alle eingebettet in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Hier spielt auch eine Rolle, was vor dem Hintergrund des ›Doing Social Problems‹ (vgl. Groenemeyer 2010) überhaupt als Hilfebedarf anerkannt wird. In der Folge entstehen dann konkrete ›Aufträge‹ auf einer individuellen Ebene für die Care Leaver zur Problembearbeitung.

In der intersektionalen Perspektive der Untersuchung auf Fragen von Normalitätsordnungen wird deutlich, wie wirkmächtig Differenzordnungen aus biographischer Sicht sind. In der Analyse wurde in einem offenen Vorgehen geschaut, welche Differenz- und Ungleichheitsordnungen in den Biographien sichtbar werden. Hier zeigen die Analysen, dass im Übergang in die stationäre Jugendhilfe häufig komplexe biographische Zusammenhänge auf eine Diagnose und damit verbundene Differenzordnungen reduziert werden (vgl. Kap. 8.1.2). Gleichzeitig zeigt sich in diesen Reduktionsprozessen im Rahmen der Diagnosestellung die Tendenz der De-Thematisierung von Ungleichheitsverhältnissen wie Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Ableismus oder Klassismus (vgl. Kap. 8.1.3).

Für die fachliche Weiterentwicklung und weitere Studien im Feld der Hilfen zur Erziehung wäre es interessant, die Frage der Verschränkung von klassistischen Verhältnissen mit Jugendhilfebiographien zu vertiefen. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass das Aufwachsen in Armutsverhältnissen in den Beschreibungen und

Erzählungen der Kontexte des Aufwachsens hochrelevant ist. Offensichtlich scheinen dabei auch die zeitlichen Ressourcen der Eltern durch Arbeit und die Sorge für ein Auskommen der Familie stark in Anspruch genommen zu werden. In der bereits zitierten Studie von Petra Bauer und Christine Wiezorek wird deutlich, dass in der pädagogischen Arbeit mit Familien unreflektiert die eigenen normativen (kleinbürgerlichen) Familienbilder mit einfließen (Bauer/Wiezorek 2009, S. 173 ff.). In der Folge finden individualisierende Problematisierungen der Familien statt, und Ungleichheitsverhältnisse bleiben de-thematisiert (vgl. Bauer/Wiezorek 2016, S. 22 ff.). Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, wieder stärker die Verhältnisse und insbesondere auch klassistische Verhältnisse mit in die Fachdiskurse der Hilfen zur Erziehung aufzunehmen. Durch die De-Thematisierung ungleicher Klassenverhältnisse (verwoben mit anderen Differenzverhältnissen in kapitalistischen Verhältnissen) und eine Überbetonung von individualisierenden Problemdeutungen von Familienverhältnissen und den Jugendlichen wird auch hier die Verantwortung für Probleme an die Subjekte delegiert.

Darüber hinaus scheint es aus intersektionaler Perspektive weiterführend, sich mit der Dimension des Körpers in der stationären Jugendhilfe in weiteren Forschungen vertieft(er) zu beschäftigen. So wurde in den Analysen deutlich, dass in zahlreichen fachlichen Interventionen, die die jungen Menschen erlebt haben, die Dimension des Körpers stark ins Zentrum gerückt wird. In den Prozessen, die im letzten Kapitel (vgl. Kap. 8.1) als Vermessung beschrieben wurden, zeigt sich ein normierender Zugriff auf die Körper der Jugendlichen. Hier erscheint es mir weiterführend, in die Debatten der Kinder- und Jugendhilfe die Dimension von Ableismus sehr viel stärker einzuführen und die Praxen dahingehend zu reflektieren. So scheint insbesondere in den beschriebenen Prozessen der Diagnosen sehr stark der Frage nachgegangen zu werden, inwiefern die jungen Menschen ableistische Normen, also Normalitätsanforderungen im Hinblick auf bestimmte geistige und oder körperliche Fähigkeiten, erfüllen oder nicht erfüllen (vgl. Waldschmidt 2007; Köbsell 2015). Wie sich zeigt, werden hier Adressierungen vorgenommen, die wirkmächtig sind und in den Biographiekonstruktionen herangezogen und für die Selbstpositionierung relevant werden. Die Vermessung der Körper und ›geistigen Fähigkeiten‹ führt dazu, dass gesellschaftliche Verhältnisse der systematischen ungleichen Verteilung von Ressourcen und Möglichkeiten der selbstverständlichen normalen Teilhabe nicht in den Blick genommen werden, sondern eher unsichtbar gemacht werden. Auch dies stellt eine Form der Individualisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen dar.

9.2.3 Impulse für eine normalitäts-, differenz- und diskriminierungskritische Debatte über Care Leaver

Für die Debatten über Care Leaver soll vor dem Hintergrund der Untersuchung betont werden, wie wichtig eine diskriminierungskritische Perspektive auf Care Leaver ist. Die untersuchten Biographien verweisen darauf, dass die Erfahrung, in einer stationären Jugendhilfeeinrichtung gelebt zu haben, mit Ent-Normalisierung verbunden ist und hierfür Antworten und Legitimationen auf biographischer Ebene gefunden werden müssen. Auf der einen Seite haben Care Leaver hier durchaus verbindende Erfahrungen. Auf der anderen Seite wird aber deutlich, wie unterschiedlich ihre Ressourcen und Handlungsspielräume in Bezug auf andere Differenzordnungen sind. Dieser Befund macht es notwendig, differenziert über unterschiedliche Ungleichheitsverhältnisse und Diskriminierungsprozesse zu reden und Jugendliche und junge Erwachsene, die in der stationären Jugendhilfe gelebt haben, nicht auf homogenisierende Art und Weise als die ›Care Leaver‹ zu bezeichnen.

Mit dem in der Arbeit stark gemachten Subjektverständnis und der Hervorhebung der Bedeutung von Sprache und Diskursen scheint es weiterhin bedeutsam, in den fachlichen Debatten über Care Leaver eine dekonstruierende Perspektive auf die darin eingelagerten Normalitätsvorstellungen einzunehmen und diese zu verändern. Hier scheint es mir wichtig zu fragen, inwiefern die Überschrift ›Care-Leaver‹-Debatte und die Beschreibungen der Herausforderungen und Problemlagen der Zielgruppe nicht noch sehr viel stärker und dominanter durch ein Sprechen über die Hürden der Institutionen ergänzt werden müssten. Hier könnte auch ein Weg sein, die ›Krankheiten‹ des Kinder- und Jugendhilfesystems und der damit verbundenen Diskurse in wissenschaftlichen Untersuchungen und Perspektiven ins Zentrum zu rücken und weniger ein problemorientiertes und individualisierendes Sprechen über ›Care Leaver‹ zu reproduzieren.

Mit dem Konzept der institutionellen Diskriminierung wird deutlich, dass hierfür Mechanismen der Kategorisierung und Grenzziehung und damit verbundene Handlungsabläufe in Institutionen zu hinterfragen sind (vgl. Gomolla 2010). Ohne diese Infragestellung von institutionellen Mechanismen und Routinen werden Jugendliche und junge Erwachsene, die nicht hegemonialen Vorstellungen entsprechen, systematisch benachteiligt. So scheinen bspw. in Bezug auf Bildung Vorstellungen von Jugendlichen in der Jugendhilfe zu bestehen, die sie weniger auf akademische Lebenswege vorbereiten, sondern Ausbildungen als einzige Option betrachten (vgl. Kap. 7). Auch in Bezug auf sexuelle Orientierungen oder Migrationserfahrungen machen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Erfahrung, dass sie nicht der Norm entsprechen, was zu einer Belastung werden kann. Dies sind beispielhafte Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von fachlichen Diskursen. Es scheint bedeutsam, die Normalitätsvorstellungen in Bezug

auf verschiedene Differenzverhältnisse in Fachdiskursen, Forschungen sowie der pädagogischen Praxis stärker zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Denn gerade hegemoniale Normalitätsvorstellungen fließen häufig ohne Begründungen, sondern als Selbstverständlichkeit mit in pädagogische Praxen, empirische Studien oder auch fachliche Diskurse ein. Dies kann zur Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen führen. Somit könnte anstelle der Ent-Normalisierung von Jugendlichen eine Normalität der Ent-Normalisierung und Dekonstruktion von institutionellen und gesellschaftlichen Normalitätsordnungen und damit verbundenen wissenschaftlichen Diskursen entstehen.

Literatur

Ahmed, Sarina/Pohl, Axel/von Schwanenflügel, Larissa/Stauber, Barbara (2013). Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit: Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim: Beltz.

Alheit, Peter (1992). Biographizität und Struktur. In: Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Hanses, Andreas/Scheuermann, Antonius (Hg.). Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung. Bremen: Universität Bremen. S. 10-36.

Alheit, Peter (2007). Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 8. Jg. (1/2007). S. 75-96.

Alheit, Peter (2008). »Biografizität« als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Kirchhof, Steffen/Schulz, Wolfgang (Hg.). Biografisch lernen und lehren. Schriftenreihe des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung Bd. 1. Flensburg: Flensburg University Press. S. 15-28.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hg.). Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft. S. 257-283.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009). ›Biographie‹ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hg.). Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin und New York: De Gruyter. S. 285-315.

Apitzsch, Ursula (1990). Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der 2. Migrantengeneration. Habilitationsschrift. Bremen.

Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (2015). Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript.

Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2009). Familienbilder professioneller Sozialpädagog_innen. In: Thiessen, Barbara/Villa, Paula-Irene (Hg.). Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 173-193.

Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2016). »Vulnerable Families«: Reflections on a Difficult Category. In: Center for Educational Policy Studies Journal. Vol. 6(4). S. 11-28.

Bender, Désirée (2010). Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews: Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung. 11. Jg. (2). S. 293-318.

Benhabib, Seyla (1993). Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.). Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: S. Fischer. S. 9-30.

Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.) (1993). Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Bereswill, Mechthild/Rieker, Peter (2008a). Einführung: Wechselseitige Verstrickungen – soziale Dimensionen des Forschungsprozesses in der Soziologie sozialer Probleme. In: Soziale Probleme. 19. Jg. (1). S. 5-12.

Bereswill, Mechthild/Rieker, Peter (2008b). Irritation, Reflexion und soziologische Theoriebildung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.). Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 399-431.

Berridge, David (2012). Educating young people in care: What have we learned? In: Children and Youth Services Review. Vol. 34. (6). S. 1171-1175.

Bitzan, Maria (2016). Adressat_innen zwischen Konstruktion und Eigensinn – Zur Vermittlung eines kritischen Adressatenbegriffs mit methodologischen Fragen der Genderforschung. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Rainer (Hg.). Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 99-111.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2011). Adressatin und Adressat. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt. S. 18-24.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2013). Konturen eines kritischen Adressatenbegriffs. In: Graßhoff, Gunther (Hg.). Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS. S. 35-52.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard (2017). Soziale Arbeit – die Adressatinnen und Adressaten. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

Bitzan, Maria/Bolay, Eberhard/Thiersch, Hans (2006). Die Stimme der Adressaten: Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Blumer, Herbert (2004/1969). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.). Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Englische Erstveröffentlichung 1969. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft. S. 321-385.

Blumer, Herbert G. (1954). What is Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review. 19. Jg. (1). S. 3-10.

Böhnisch, Lothar (2011). Abweichendes Verhalten. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. völlig überarbeitete Aufl. München: Reinhardt. S. 1-9.

Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang/Thiersch, Hans (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München: Juventa.

Breuer, Franz (2010). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS. S. 35-49.

Bröckling, Ulrich (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bronner, Kerstin/Paulus, Stefan (2017). Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Buchner, Tobias (2018). Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bude, Heinz (1985). Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 37. Jg. (2). S. 327-336.

Bundeskanzlei, Schweizerische (2017). Der Bund kurz erklärt. URL: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20062545/index.html [Zugriffsdatum: 27.07.2018]

Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) (2003). Russland. In: Informationen zur Politischen Bildung. (281).

Burghard, Anna Bea (2018). Körperlichkeit und Leiblichkeit. In: Böllert, Karin (Hg.). Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS. S. 553-575.

Butler, Judith (1990). Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. London, New York: Routledge.

Butler, Judith (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1993a). Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.). Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: S. Fischer. S. 122-132.

Butler, Judith (1993b). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ›Postmoderne‹. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.). Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: S. Fischer. S. 31-58.

Butler, Judith (1997). Körper von Gewicht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2001). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2006). Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2007). Kritik der ethischen Gewalt. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2014). Epilog. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.). (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 181-187.

Butler, Judith (2016). Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.

Care Leaver e.V. (o. J.). URL: https://www.careleaver.de/[Zugriffsdatum: 02.12.2019].

Care Leaver Netzwerk Region Basel (o. J.). URL: https://www.careleaver-info.ch/ [Zugriffsdatum: 02.12.2019].

Care Leavers Australasia Network (o. J.). URL: www.clan.org.au/[Zugriffsdatum: 02.12.2019].

Castro Varela, María do Mar (2010). Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS. S. 249-262.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015). Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete und erweiterte Aufl. Bielefeld: transcript.

Çetin, Zülfukar (2012). Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierung am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin. Bielefeld: transcript.

Chamakalayil, Lalitha (2015). Herausforderungen im Umgang mit hegemonialen Normalitätskonstruktionen und Prozessen des Othering im Forschungsprozess. In: Schneider, Armin/Köttig, Michaela/Molnar, Daniela (Hg.). Forschung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen – Konzepte – Perspektiven. Leverkusen und Opladen: Barbara Budrich. S. 165-178.

Clarke, Adele E. (2012). Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.

Combahee River Collective (1981). A Black Feminist Statement. In: Moraga, Cherríe/Anzalduá, Gloria (Hg.). This Bridge Called My Back. Writings by Radical

Women of Color. Fourth edition. New York: Kitchen Table Women of Color Press. S. 210-218.

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum. S. 139-167.

Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: Stanford Law Review. Vol. 43. S. 1241-1299.

Dausien, Bettina (1996). Biographie und Geschlecht: Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Dausien, Bettina (2002). Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Bielefeld: Universität Bielefeld: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Dausien, Bettina (2004). Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine rekonstruktive Geschlechterforschung. In: Kortendiek, Beate (Hg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Opladen: Leske und Budrich. S. 314-325.

Dausien, Bettina (2006). Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hg.). Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen: Budrich. S. 17-44.

Dausien, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte »Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung«. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research. (8 (1)). URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3.

Dausien, Bettina (2009). Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte/Riegraf, Birgit (Hg.). Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Wiesbaden: VS. S. 157-177.

Dausien, Bettina (2011). »Biographisches Lernen« und »Biographizität«. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 61. Jg. (2/2011). S. 110-125.

Dausien, Bettina (2014). »Bildungsentscheidungen« im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hg.). Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 39-61.

Dausien, Bettina (2016). Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biogra-

phieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hg.). Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich. S. 19-46.

Dausien, Bettina (2017). »Bildungsbiographien« als Norm und Leistung gesellschaftlicher Teilhabe. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hg.). Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS. S. 87-110.

Dausien, Bettina/Mecheril, Paul (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yıldız, Erol (Hg.). Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS. S. 155-175.

Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.). Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Campus. S. 25-67.

Davis, Kathy (2008). Intersectionality as a buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory. 9. Jg. (1). S. 67-85.

de Certeau, Michel (1988). Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Deppermann, Arnulf (2008). Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS.

Dixon, Jo/Wade, Jim/Byford, Sarah/Weatherly, Helen/Lee, Jenny (2004). Young people leaving care: A study of outcomes and costs. Research Summary. York: Social Work Research and Development Unit, University of York.

Duden, Barbara (1993). Die Frau ohne Unterleib. Zu Judith Butlers Entkörperung. In: Feministische Studien. 12. Jg. (2). S. 24-33.

Eßer, Florian (2013). Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 8. Jg. (2), S. 163-176.

Finkel, Margarete (2004). Selbstständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen. Weinheim und München: Juventa.

Finkel, Margarete (2013). Sozialpädagogische Adressatenforschung und biographierekonstruktive Verfahren. In: Graßhoff, Gunther (Hg.). Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS. S. 53-68.

Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 17. Jg. (4). S. 405-427.

Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987). Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hg.). Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske und Budrich. S. 25-49.
Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2004). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 13-29.
Flösser, Gaby/Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (1998). Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Thomas/Thole, Werner (Hg.). Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim und München: Juventa. S. 225-261.
Foucault, Michel (1971). Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1973). Die Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1993). Die Technologien des Selbst. In: Martin, Luther H./Gutman, Huck/Hutton, Patrick H. (Hg.). Technologien des Selbst. Frankfurt a.M.: S. Fischer. S. 24-62.
Foucault, Michel (2004). Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977-1978. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Freeman, Elizabeth (2010). Time binds: Queer temporalities, queer histories. Durham and London: Duke University Press.
Freymond, Christoph (Bundesamt für Statistik) (2016). Wegzug der Jungen. Newsletter Demos. Informationen aus der Demografie.
Frühauf, Marie (2017). Intersektionalität und Ungleichheit. In: Thole, Werner/Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine (Hg.). Soziale Arbeit. Kernthemen und Problemfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich GmbH. S. 124-137.
Gabriel, Thomas/Keller, Samuel/Bolter, Flora/Martin-Blachais, Marie-Paule/Séraphin, Gilles (2013). Out of home care in France and Switzerland. In: Psychosocial Intervention. 22. Jg. (3). S. 215-255.
Gabriel, Thomas/Stohler, Renate (2008). Switzerland. In: Stein, Mike/Munro, Emily R. (Hg.). Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. S. 197-208.
Geisen, Thomas/Schaffner, Dorothee/Rein, Angela/Stotz, Walter (2012). Differenzlinie Migration – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: SozialAktuell: Zeitschrift für Professionelle Sozialer Arbeit. 44. Jg. (12). S. 32-33.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971). Status passage. New Brunswick und London: Aldine Transaction.

Göbel, Sabrina/Karl, Ute/Lunz, Marei/Peters, Ulla/Zeller, Maren (2020). Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien: Agency in schwierigen Übergängen. Weinheim: Beltz Juventa.

Goffman, Erving (2009 [1969]). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 7. Aufl. München: Piper.

Gomolla, Mechthild (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Scherr, Albert/Hormel, Ulrike (Hg.). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS. S. 61-93.

Graßhoff, Gunther (2013). Adressaten, Nutzer, Agency – Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. In: Graßhoff, Gunther (Hg.). Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-15.

Graßhoff, Gunther (2015). Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Graßhoff, Gunther/Paul, Laura/Yeshurun, Stéphanie-Aline (2015). Jugendliche als Adressatinnen und Adressaten der Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Groenemeyer, Axel (2007). Die Institutionalisierung von Problemdiskursen und die Relevanz der Soziologie sozialer Probleme. In: Soziale Probleme. 18. Jg. (1). S. 5-25.

Groenemeyer, Axel (2010). Doing Social Problems – Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten – Ein Forschungsprogramm. In: Groenemeyer, Axel (Hg.). Doing Social Problems: Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten. Wiesbaden: VS. S. 13-56.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxis Lebensweltorientierter Arbeit. Weinheim und München: Juventa. S. 13-53.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.). Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Bielefeld: transcript. S. 77-100.

Haeberlin, Urs/Imdorf, Christian/Kronig, Winfried (2004) (Hg.). Von der Schule in die Berufslehre: Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt.

Hahn, Alois (1988). Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hanns-Georg/Hildebrand, Bruno (Hg.). Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich. S. 91-105.

Hahn, Alois (2000). Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1994). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Hall, Stuart (Hg.). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument. S. 137-179.

Hall, Stuart (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Räthzel, Nora (Hg.). Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument. S. 7-16.

Hanses, Andreas (2010). Biographie als Gegenstand von Forschung und Diagnose in der Sozialen Arbeit. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Juventa. S. 857-870.

Hanses, Andreas (2013). Das Subjekt in der sozialpädagogischen AdressatInnen- und NutzerInnenforschung – zur Ambiguität eines komplexen Sachverhaltes. In: Graßhoff, Gunther (Hg.). Adressaten, Nutzer, Agency. Wiesbaden: Springer VS. S. 99-117.

Hanses, Andreas (2018). Biographie und Institutionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 379-389.

Hanses, Andreas/Richter, Petra (2009). Biographieforschung. In: Straß, Katharina/Darmann-Finck, Ingrid/Böhnke, Ulrike (Hg.). Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt a.M.: Mabuse. S. 63-82.

Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies. 14. Jg. (3 (Autumn, 1988)). S. 575-599.

Haraway, Donna (1995). Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Harding, Sandra (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is »Strong Objectivity«? In: Alcoff, Linda/Potter, Elizabeth (Hg.). Feminist Epistemologies. New York: Routledge. S. 49-82.

Harding, Sandra (1995). »Strong Objectivity«: A response to the new objectivity question. In: Synthese. An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science. (104/3). S. 331-349.

Hauss, Gisela (2017). Arbeit am Gedächtnis. Zugänge zur Geschichte der Heimerziehung in der Schweiz. In: Richter, Johannes (Hg.). Geschichtspolitik und Soziale Arbeit. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS. S. 179-196.

Heinemann, Alisha M. B./Khakpour, Natascha (2019). Pädagogik sprechen: Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: J.B. Metzler.

Heinz, Walter R./Behrens, Johann (1991). Statuspassagen und soziale Risiken im Lebensverlauf. Bremen.

Heite, Catrin/Vorrink, Andrea J. (2013). Soziale Arbeit, Geschlecht und Ungleichheit – die Perspektive Intersektionalität. In: Sabla, Kim-Patrick/Plößer, Melanie (Hg.). Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken und Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich. S. 237-254.

Helsper, Werner (2013). Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Schippling, Anne/Busse, Susann/Sandring, Sabine (Hg.). Prozesse sozialer Ungleichheit. Bd. 40. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 21-28.

Imdorf, Christian (2008). Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: Bommes, Michael/Krüger-Potratz, Marianne (Hg.). Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a.M.: Campus. S. 113-158.

Imdorf, Christian (2010). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.). Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS. S. 259-274.

Imdorf, Christian (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In: Neuenschwander, Markus (Hg.). Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Zürich: Rüegger. S. 41-62.

Jakob, Gisela (2010). Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Bd. 3., vollständig überarbeitete Aufl. (Neuausgabe). Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 219-233.

Jergus, Kerstin/Schumann, Ira/Thompson, Christiane (2012). Autorität und Autorisierung. In: Ricken, Nobert/Balzer, Nicole (Hg.). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS. S. 207-224.

Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977). Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.). Gesprächsanalysen. Vorträge, gehalten anläßlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14.-16. Oktober 1976. Hamburg: Helmut Buske. S. 159-274.

Karl, Ute (2014) (Hg.). Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kelle, Udo (1994). Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kessl, Fabian/Maurer, Susanne (2010). Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS. S. 154-169.

Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (2010). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS. S. 7-16.

Klein, Eduard (2015). Die Wilden 1990er. In: Teil des Dossiers »Die 1990er«. URL: www.dekoder.org/de/gnose/die-wilden-90er [Zugriffsdatum: 27.07.2018].

Kleiner, Bettina (2015). subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans*Jugendlicher. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.

Kleiner, Bettina (2016). Komplizierte Verhältnisse: Geschlecht und Begehren in schulbiographischen Erzählungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen und Trans-Jugendlichen. In: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. 8. Jg. (3). S. 12-28.

Klinger, Cornelia (1998). Liberalismus – Marxismus – Postmoderne. Der Feminismus und seine glücklichen oder unglücklichen »Ehen« mit verschiedenen Theorieströmungen im 20. Jahrhundert. In: Schlichter, Annette/Hornscheidt, Antje/Jähnert, Gabriele (Hg.). Kritische Differenzen – geteilte Perspektiven. Zum Verhältnis zwischen Feminismus und Postmoderne. Opladen: WDV. S. 18-41.

Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.). Achsen der Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 14-48.

Knapp, Gudrun-Axeli (2008). Verhältnisbestimmungen: Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.). ÜberKreuzungen: Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 138-170.

Köbsell, Swantje (2015). Ableism: Neue Qualität oder ›alter Wein‹ in neuen Schläuchen? In: Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.). Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript. S. 21-34.

Kohli, Martin (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 37. Jg. S. 1-29.

Kohli, Martin (1988). Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, Hans-Georg/Hildebrand, Bruno (Hg.). Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen: Leske und Budrich. S. 33-53.

Kohli, Martin (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hg.). Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Opladen: Leske und Budrich. S. 525-545.

Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016). Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012). Statuspassage »Leaving Care«: Biografische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 7. Jg. (3). S. 261-276.

Krüger, Heinz-Hermann (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS. S. 13-33.

Küsters, Ivonne (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.

Labov, William/Waletzky, Joshua (1973). Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.). Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt a.M.: Fischer-Athenäum Taschenbuch. S. 78-126.

Lattschar, Birgit/Wiemann, Irmela (2018). Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. 5., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Leiprecht, Rudolf (2008). Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis. 38. Jg. (4). S. 427-439.

Leiprecht, Rudolf (2011a). Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik. In: Leiprecht, Rudolf (Hg.). Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 15-44.

Leiprecht, Rudolf (2011b) (Hg.). Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 218-234.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009). Rassismus – Sexismus – Intersektionalität. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 179-198.

Lenz, Karl (2016). Familien. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Juventa. S. 166-202.

Lessenich, Stephan (2013). Übergänge im Wohlfahrtsstaat. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz. S. 895-911.

Link, Jürgen (1996). Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Link, Jürgen (2008). Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hg.). Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim: Juventa. S. 59-72.

Lorde, Audre (1984). Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference. In: Lorde, Audre/Clarke, Cheryl (Hg.). Sister Outsider: Essays and Speeches. Berkeley: CA: Crossing Press. S. 854-860.

Lüders, Christian/Rauschenbach, Thomas (2001). Forschung: sozialpädagogische. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 2. vollst. überarbeitete Aufl.: Neuwied. S. 576-591.

Lutz, Helma (2000). Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske und Budrich. S. 179-210.

Lutz, Helma (2014). Intersectionality's (brilliant) career – how to understand the attraction of the concept? In: Working Paper Series »Gender, Diversity and Migration«. No. 1. URL: www.fb03.uni-frankfurt.de/51634119/Lutz_ [Zugriffsdatum: 27.07.2018]

Lutz, Helma (2018). Intersektionelle Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 139-150.

Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (2010). Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hg.). Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS. S. 9-30.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich. S. 11-24.

Mangold, Katharina/Rein, Angela (2017). WOHNgruppe – Durchgangspassage vs. Daheim-Sein. In: Meuth, Miriam (Hg.). Wohn-Räume und pädagogische Orte. Erziehungswissenschaftliche Zugänge zum Wohnen. Wiesbaden: Springer VS. S. 221-243.

Marotzki, Winfried (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Maurer, Susanne (2001). Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich. S. 125-142.

Mead, Georg Herbert (1934). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mecheril, Paul (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Tertium comparationis. 8. Jg. (2002 (2)). S. 104-115.

Mecheril, Paul (2007). Die Normalität des Rassismus. In: NRW, IDA (Hg.). Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur ›Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus‹, 14./15. September 2007. Bonn. S. 4-16.

Mecheril, Paul (2008). »Kompetenzlosigkeitskompetenz«. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-34.

Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010). Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge. In: Kessl, Fabian/Plößer, Melanie (Hg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS. S. 116-131.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011). Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt. S. 278-287.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (Hg.). Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7-55.

Mecheril, Paul u. a. (2010). Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mendes, Philip/Snow, Pamela (2016a). Introduction. In: Mendes, Philip/Snow, Pamela (Hg.). Young People Transitioning from Out-of-Home Care. International Research, Policy and Practice. London: Palgrave Macmillan. S. xxxi-xli.

Mendes, Philip/Snow, Pamela (2016b) (Hg.). Young People Transitioning from Out-of-Home Care. International Research, Policy and Practice. London: Palgrave Macmillan.

Mesquita, Sushila (2016). Eine »Ein-Thema-Methodologie«? Epistemologische Überlegungen zum Heteronormativitätskonzept. In: Herrera Vivar, María Teresa/Rostock, Petra/Schirmer, Uta/Wagels, Karen (Hg.). Über Heteronormativi-

tät. Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Verhältnisse und konzeptuelle Zugänge. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 89-103.

Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2008). Die Hilfe wird beendet werden hier – Prozesse der Deklientifizierung im Hilfeplangespräch aus gesprächsanalytischer Sicht. In: neue praxis. 38. Jg. (2). S. 166-187.

Messmer, Heinz/Hitzler, Sarah (2011). Declientification: Undoing Client Identities in Care Planning Conferences on the Termination of Residential Care. In: British Journal of Social Work. (41(4)). S. 778-798.

Messmer, Heinz/Schnurr, Stefan (2013). Minderjährige in freiheitsentziehenden Massnahmen – Länderbericht Schweiz. In: Schmit, Charel/Lellinger, Danielle/Peters, Ulla (Hg.). Minors deprived of liberty. Bases – Institutions – Research. Country Reports. – Minderjährige in freiheitsentziehenden Massnahmen. Grundlagen, Einrichtungen – Forschung. Länderberichte. – Mineur(e)s privé(e)s de liberté. Bases – Institutions – Recherche. Rapport de pays. Luxembourg: ances-éditions. S. 223-261.

Mey, Eva (2015). Wege in die Arbeitswelt – dorthin, wo noch Platz ist: Mechanismen und Bedeutung stark fremdbestimmter Berufswahl bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund. In: Geisen, Thomas/Ottersbach, Markus (Hg.). Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 235-261.

Meyer, Thomas (2016). Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE. URL: www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files509502/Meyer_2016_Bildungsgrenzen_ger.pdf [Zugriffsdatum: 27.07.2018].

Moebius, Stephan (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hg.). Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: VS. S. 419-444.

Nadai, Eva (2017). Asymmetrische Responsibilisierung oder wie man Arbeitgeber vom Wert von »Behinderten« überzeugt. In: Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (Hg.). Widersprüche gesellschaftlicher Integration: Zur Transformation Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-128.

Oelkers, Nina (2012). Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie: Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hg.). Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 134-154.

Olk, Thomas (1986). Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München: Juventa.

Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (1987). Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe – Kontinuitäten und Umbrüche. In: Olk, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hg.). Soziale Dienste im Wandel. Band 1: Helfen im Sozialstaat. Frankfurt a.M.: Neuwied. S. 1-23.

Peirce, Charles Sanders (2004). Aus den Pragmatismus-Vorlesungen. Vorlesung 6: Drei Typen des Schlußfolgerns. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.). Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK. S. 203-208.

Pfahl, Lisa (2011). Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.

Phoenix, Ann (2017). Claiming liveable lives: Subjektivierung als Erwachsene und Erzählungen von ›nicht-normativen‹ Kindheitserfahrungen. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 171-193.

Pinkerton, John (2012). Understanding Young People's Transitions from State Care: The Need for Connections. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 7. Jg. (3). S. 309-319.

Pistrol, Florian (2016). Vulnerabilität. Erläuterungen zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie. 3. Jg. (1). S. 233-272.

Pohl, Axel/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011) (Hg.). Jugend als Akteurin sozialen Wandels: Veränderte Übergangsverläufe, strukturelle Barrieren und Bewältigungsstrategien. Weinheim und München: Juventa.

Pomey, Marion (2017). Vulnerabilität und Fremdunterbringung. Weinheim: Beltz Juventa.

Pothmann, Jens (2007). ›Bildungsverlierer‹ – eine Herausforderung für die Heimerziehung: Schulbesuch von 12- bis 17-Jährigen in Heimen und betreuten Wohnformen. In: Forum Erziehungshilfen. 13. Jg. (3). S. 179-188.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Aufl. München: Oldenbourg.

Refaeli, Tehila (2019). Needs and availability of support among care-leavers: A mixed-methods study. In: Child & Family Social Work. S. 1-9.

Reichertz, Jo (2000). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt. S. 276-286.

Reichertz, Jo (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Reimer, Daniela (2017). Normalitätskonstruktionen in Biografien ehemaliger Pflegekinder. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rein, Angela (2014). Biographische Übergänge. Perspektiven auf Subjektivierungsweisen im Kontext von stationärer Jugendhilfe und Ausbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Karl, Ute (Hg.). Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 136-151.

Rein, Angela (2016a). Die Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Jugendlichen mit Migrations- und Heimerfahrungen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.). Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Campus. S. 311-331.

Rein, Angela (2016b). Diversity im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. In: Soziale Innovation. Forschung und Entwicklung der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW 2016. (2016). S. 8-13.

Rein, Angela (2018). Leaving Care in der Schweiz. In: Sozialmagazin. 43. Jg. (7-8). S. 78-81.

Rein, Angela/Riegel, Christine (2015). Heterogenität, Diversität, Intersektionalität: Probleme der Vermittlung und Perspektiven der Kritik. In: Zipperle, Mirjana/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Treptow, Rainer (Hg.). Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 67-84.

Ricken, Norbert (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas/Budde, Gunilla/Freist, Dagmar (Hg.). Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript. S. 69-99.

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2012). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS.

Riegel, Christine (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt: Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In: Riegel, Christine/Scherr, Albert/Stauber, Barbara (Hg.). Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS. S. 65-89.

Riegel, Christine (2012a). Intersektionalität in der Sozialen Arbeit. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hg.). Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderung jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Bd. 34 in der Reihe »Frauen- und Geschlechterforschung« der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 40-60.

Riegel, Christine (2012b). Intersektionalität und Jugendforschung. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/riegel/ [Zugriffsdatum 27.07.2018].

Riegel, Christine (2013). Intersektionalität als Analyseperspektive für die Übergangsforschung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz. S. 1072-1090.

Riegel, Christine (2014). Intersektionalität als Analyseperspektive – Intersektionalität als Methode des Vergleichs? In: Freitag, Christine (Hg.). Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdis-

ziplinärer Perspektive. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. S. 173-190.

Riegel, Christine (2016a). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Riegel, Christine (2016b). Subjektwissenschaftliche und intersektionale Perspektiven – Konzeptionelle Überlegungen für eine kritische Forschung zu Bildungswegen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hg.). Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt a.M.: Campus. S. 97-122.

Riegel, Christine (2018). Biographie und Jugendforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 563-574.

Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2012). Mehr sehen, besser handeln: Intersektionalität als Reflexionsinstrument in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra. 36. Jg. (9). S. 20-23.

Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018). Familien im Kontext von Migration – theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hg.). LebensWegeStrategien: Familiale Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich. S. 36-51.

Riemer-Kafka, Gabriela (2011). Soziale Sicherheit von Kindern und Jugendlichen. Ihre Rechte insbesondere gegenüber Arbeitgeber, Schule, Eltern, Sozialversicherungen, Sozialhilfe und Opferhilfe. Bern: Stämpfli Verlag AG Bern.

Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hg.). Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 159-175.

Rosenthal, Gabriele (2014). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Juventa.

Rosenthal, Gabriele (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft. 4. Jg. (3). S. 204-227.

Rosenthal, Gabriele/Köttig, Michaela/Witte, Nicole/Blezinger, Anne (2006). Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Budrich.

Saake, Irmhild (2006). Selbstbeschreibungen als Weltbeschreibungen. Die Homologie-Annahme revisited. In: Sociologia Internationalis. 1-2. Jg. (44). S. 99-140.

Sacchi, Stefan/Hupka-Brunner, Sandra/Stalder, Barbara E./Gangl, Markus (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In: Bergmann, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Keller, Anita/Meyer, Thomas/Stalder, Barbara E. (Hg.). Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Bd. Volume 1. Zürich: Seismo. S. 120-156.

Said, Edward (1978). Orientalism. New York: Pantheon.

Sattler, Elisabeth (2009). Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld: transcript.

Schaffner, Dorothee (2007). Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt. Biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen. Bern: hep.

Schaffner, Dorothee (2008). Berufsintegration – eine Aufgabe schulischer und ausserschulischer Kooperationspartner. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hg.). Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt. S. 195-213.

Schaffner, Dorothee/Geisen, Thomas/Rein, Angela (2014). Jugendliche mit Migrationserfahrungen in der stationären Jugendhilfe. Eine mehrperspektivische Fallstudie. Basel/Olten.

Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2013). Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbstständigkeit – Übergänge und Verläufe. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 53-78.

Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2015). Strukturelle Rahmung der Statuspassage Leaving Care in der Schweiz – Sondierung in einem unübersichtlichen Feld. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. (16.14). S. 9-26.

Scharathow, Wiebke (2014). Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.

Scharathow, Wiebke (2017). Jugendliche und Rassismuserfahrungen. Kontexte, Handlungsherausforderungen und Umgangsweisen. In: Fereidooni, Karim/El, Meral (Hg.). Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 107-127.

Scharenberg, Katja/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Bergman, Manfred Max (2016). Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnitt-studie TREE//Transitions in Youth and Young Adulthood: Results from the Swiss TREE Panel Study//Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse: Résultats de l'étude longitudinale TREE. Bd. 2. Zürich: Seismo.

Scharenberg, Katja/Rudin, Melanie/Müller, Barbara/Meyer, Thomas/Hupka-Brunner, Sandra (2014). Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule

ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil 1. Basel: TREE.

Scharloth, Joachim (2006). Asymmetrische Plurizentrizität und Sprachbewusstsein/Asymmetric Pluricentricity and Language Awareness: The Swiss Germans' Attitudes towards Standard German. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik. 33. Jg. (2). S. 236-267.

Schirmer, Uta (2010). Geschlecht anders gestalten. Drag Kinging, geschlechtliche Selbstverhältnisse und Wirklichkeiten. Bielefeld: transcript.

Schmeiser, Martin (2006). Von der »äußeren« zur »inneren« Institutionalisierung des Lebenslaufs. Eine Strukturgeschichte. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen. 19. Jg. (1). S. 51-92.

Schnurr, Stefan (2012). Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Gewalt und Vernachlässigung in der Familie: notwendige Massnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und der staatlichen Sanktionierung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulats Fehr (07.3725) vom 5. Oktober 2007. Bern: BSV. S. 66-109.

Schnurr, Stefan (2017). Child removal proceedings in Switzerland. In: Child Welfare Removals by the State. New York: Oxford University Press. S. 117-145.

Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2013a). Übergänge – eine Einführung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 11-20.

Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2013b) (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz.

Schulze, Erika (2007). Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund In: Bukow, Wolf-Dietrich/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yıldız, Erol (Hg.). Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. Wiesbaden: VS. S. 213-228.

Schulze, Kathrin (2017). »Sie waren so unzivilisiert, haben sich ihre Hände an den Gardinen abgewischt«: Antiziganistische Stereotypisierungen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Bilgi, Oktay/Frühauf, Marie/Schulze, Kathrin (Hg.). Widersprüche gesellschaftlicher Integration: Zur Transformation Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, Wiesbaden. S. 79-102.

Schütz, Alfred (1971). Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Den Haag: Nijhoff.

Schütze, Fritz (1977). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Dux, Günter/Luckmann, Thomas (Hg.). Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie. Bd. 10. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 7-41.

Schütze, Fritz (1979). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.

Schütze, Fritz (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hg.). Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung. S. 67-156.

Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: neue praxis. 13. Jg. (3). S. 283-292.

Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Günther, Robert (Hg.). Biografie und Soziale Wirklichkeit: neue Beträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler. S. 78-117.

Schütze, Fritz (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Lehrbrief der Fernuniversität Hagen, Kurseinheit 1. Hagen: Fernuniversität Hagen.

Schwendowius, Dorothee (2015). Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Seelmeyer, Udo (2008). Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim: Juventa.

Seelmeyer, Udo (2017). Normalität und Normalisierung. In: Kessl, Fabian/Kruse, Elke/Stövesand, Sabine/Thole, Werner (Hg.). Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder. Opladen und Toronto: Barbara Budrich. S. 25-33.

Seelmeyer, Udo (2018). Normalität und Normalisierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt. S. 1091-1097.

Seelmeyer, Udo/Kutscher, Nadia (2011). Normalität und Normalisierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt. S. 1124-1131.

Seibert, Holger/Hupka-Brunner, Sandra/Imdorf, Christian (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 61. Jg. (4). S. 595-620.

Settersten, Richard A. (2011). The »Bigger Box« for Mapping Broad-Access Higher Education: The Radically Altered Landscape of Early Adulthood. Mapping Broad-Access Higher Education. Stanford University. URL: http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Broad %20Access-Stanford-Settersten %20 %28 updated_2012 %29.pdf (Zugriffsdatum: 04.05.2017).

Seukwa, Louis Henri (2006). Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster: Waxmann.

Siebenhaar, Beat (2005). Varietätenwahl und Code-Switching in Deutschschweizer Chatkanälen. Quantitative und qualitative Analysen. In: NET.WORX. 43. Jg. URL: http://home.uni-leipzig.de/siebenh/pdf/siebenhaar_2005_networx43.pdfdaten [Zugriffsdatum: 01.08.2017].

Soiland, Tove (2008). Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. In: querellesnet. 9. Jg. (26).

Solga, Heike (2002). »Ausbildungslosigkeit« als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 54. Jg. (3). S. 476-505.

Solga, Heike (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.

Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/Berger, Peter A./Powell, Justin (Hg.). Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus. S. 11-45.

Spies, Tina (2010). Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.

Spies, Tina (2017). Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 69-90.

Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017a). Biographie und Diskurs – eine Einleitung. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-15.

Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (2017b) (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988). »Can the subaltern speak?«. In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.). Marxism and the Interpretation of Culture. Urbana: Illinois University Press. S. 271-313.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1999). A Critique of Postcolonial Reason. Cambridge: Harvard University Press.

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2017). Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2017.

Stauber, Barbara (2014a). Backspin, Freeze und Powermoves: Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS.

Stauber, Barbara (2014b). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. In: Sozialer Fortschritt. 63. Jg. (4-5, April/Mai). S. 102-107.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007a). Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa. S. 7-18.

Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007b) (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2002). Junge Erwachsene. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.). Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim. S. 113-143.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007). Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa. S. 41-63.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2011). Übergänge in den Beruf. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4. vollständig neu bearbeitete Aufl. München: Reinhardt. S. 1703-1715.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013). Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz. S. 270-290.

Stein, Mike (2006). Research Review: Young people leaving care. In: Child and Family Social Work. 11. Jg. S. 273-279.

Stein, Mike (2012). Young People Leaving Care: Supporting pathways to adulthood. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Stein, Mike/Munro, Emily R. (2008). Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Stolz, Stefanie/Gonon, Philipp (2008). Das »Übergangsregime« in der Schweiz – Von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung. In: Arbeit. 17. Jg. (3). S. 298-310.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Strauss, Anselm L. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.

Strübing, Jörg (2014). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS.

The Care Leavers' Association (o. J.). URL: www.careleavers.com [Zugriffsdatum: 27.07.2018].

Thielen, Marc (2013). Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thielen, Marc (2014). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. In: Sozialer Fortschritt. 63. Jg. (12). S. 96-101.

Thieme, Nina (2013). »Wir beschäftigen uns eigentlich nur mit nicht-idealen Adressaten…«: Eine sozialwissenschaftlich-hermeneutische Perspektive auf Konstruktionen von Kindern als Adressat/-innen der Kinder- und Jugendhilfe. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. 8. Jg. (2). S. 191-204.

Thiersch, Hans (2005). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

Thiersch, Hans (2009). Perspektiven der Heimerziehung im Horizont von Bildung und Lebenswelt. In: Hast, Jürgen/Nüsken, Dirk/Rieken, Gerald/Schlippert, Horst/Spernau, Xenia/Zipperle, Mirjana (Hg.). Heimerziehung und Bildung. Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten. Frankfurt a.M.: IGfH-Eigenverlag.

Thoma, Nadja (2018. Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen Bielefeld: transcript.

Thon, Christine (2016). Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 62. Jg. (2). S. 185-198.

Tuider, Elisabeth (2007). Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), Art. 6. URL: www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-07/07-2-6-d.htm [Zugriffsdatum: 27.07.2018]

Tuider, Elisabeth (2017). Hate Speech – Das Subjekt des Widerstands. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.). Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS. S. 111-128.

Turner, Victor (1969). The Ritual Process: Structure and Antistructure. New York: PAJ Publications.

van Gennep, Arnold (1986). Übergangsriten. Les rites des passages. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Villa, Paula-Irene (2012). Judith Butler. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.

Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (2005) (Hg.). Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS.
von Felden, Heike (2008). Einleitung. Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: von Felden, Heike (Hg.). Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS. S. 7-26.
von Langsdorff, Nicole (2012). Mädchen auf ihrem Weg in die Jugendhilfe. Intersektionale Wirkprozesse im Lebensverlauf. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
von Langsdorff, Nicole (2014) (Hg.). Jugendhilfe und Intersektionalität Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
von Unger, Hella (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: von Unger, Hella/M´Bayo, Rosaline/Narimani, Petra (Hg.). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Reflexivität, Perspektiven, Positionen. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15-39.
Wagenknecht, Peter (2004). Heteronormativität. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.). Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Band 6/I: Hegemonie – Imperialismus. Hamburg: Argument-Verlag. S. 189-206.
Waldschmidt, Anne (2007). Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne/Schneider, Werner (Hg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript. S. 55-77.
Walgenbach, Katharina (2007). Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hg.). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Barbara Budrich. S. 23-64.
Walgenbach, Katharina (2011). Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.). Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS. S. 113-130.
Walgenbach, Katharina (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
Walther, Andreas (2008). Die Entdeckung der jungen Erwachsenen: Eine neue Lebensphase oder die Entstandardisierung des Lebenslaufs? In: Rietzke, Tim/Galuske, Michael (Hg.). Lebensalter und Soziale Arbeit. Junges Erwachsenenalter. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 10-33.
Walther, Andreas (2014). Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hg.). Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 78-103.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biografie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hg.). Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa. S. 19-40.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013). Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar (Hg.). Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz. S. 23-43.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 905-922.

Widersprüche (2012). Ausgabe: »Gekreuzt?!« Intersektionalität & Soziale Arbeit. 32. Jg. (126).

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld: transcript.

Zeller, Maren (2012). Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Zeller, Maren (2016). Stationäre Erziehungshilfen. In: Wolfgang, Schröer/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hg.). Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 792-812.

Zimmermann, Barbara/Seiler, Simon (2019). The Relationship between Educational Pathways and Occupational Outcomes at the Intersection of Gender and Social Origin. In: Social Inclusion. 7. Jg. (3). S. 79-94.

Zysset, Simon (2014). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In: Schaffner, Dorothee/Ryter, Annamarie (Hg.). Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration. Bern: hep. S. 22-36.

Anhang

Interviewleitfaden

Teil I: Erzählimpuls

»Wie ich schon gesagt, hatte geht es mir um deine gesamte Lebensgeschichte, all die Erlebnisse, die dir einfallen. Ich werde dich dabei nicht unterbrechen und mir lediglich ein paar Notizen machen, um später ein paar Nachfragen zu stellen. Also jetzt möchte ich dich bitten, dich zurückzuerinnern und deine Lebensgeschichte zu erzählen. Du kannst anfangen wo du willst; wie so nach und nach eins zum anderen gekommen ist.«

Nachfragen, falls Erzählung ins Stocken kommt
- Was war, als du ganz jung warst? Erzähle der Reihe nach, was jeweils passiert ist. Was kam dann…?
- Und dann? Wie ging es weiter?
- Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen…. (oder mich würde dazu nochmal genauer interessieren, wie das war …, wie es weiterging?)

Teil II: Nachfragen zur Erzählung

Nach Erzählkoda
- Bereiche, die nicht detailliert erzählt wurden,
- abgebrochene Erzählsequenzen zu biographischen Erlebnissen und Lebensphasen, die nicht weiter ausgeführt wurden,
- Unklarheiten.

Beim Nachfragen auf das bereits Erzählte Bezug nehmen und bitten, das noch einmal genauer zu schildern/zu beschreiben/darauf einzugehen, …

- Du hattest vorhin ja erwähnt, dass XXX, kannst du das noch einmal ein bisschen genauer erzählen, wie das war?
- Wie war das denn, als du das erste Mal Kontakt hattest mit XXX, kannst du das noch mal schildern?

- Du hast gesagt, dass du dich alleine gefühlt hast, kannst du dich da an eine Situation genauer erinnern?
- Kannst du noch mal schildern, wie XXXX kam?
- Du hast gesagt, dass XXX. Kannst du ein Beispiel geben, was das für dich heißt?
- usw.

Teil III: Themenspezifisches Nachfragen zu verschiedenen Lebensthemen und Lebensbereichen

Übergang aus Heim

Erzähle doch noch mal genauer, wie es für dich war, aus dem Heim auszuziehen, und was dann danach passiert ist!

Jugendliche/Junge Erwachsene, die die stationäre Jugendhilfe bereits verlassen haben

- Wie hast du die Vorbereitung auf den Auszug aus der WG/dem Heim erlebt? Kannst du davon erzählen, was da gemacht wurde und wie du das erlebt hast?
- Was hat dir nun zurückblickend dabei geholfen, was war schwierig?
- Wenn du direkt an die Zeit nach dem Auszug denkst, wie hast du dich gefühlt? Was war da hilfreich/unterstützend/schwierig?
- Kannst du dich an eine Zeit erinnern, in der du dich alleine gefühlt hast? Kannst du davon erzählen?
- Was war in der Zeit danach hilfreich? Was war unterstützend?
- Welche Menschen waren dafür wichtig?
- Wenn du an die Zeit vor dem Heim und danach denkst, was hat sich da verändert in deinem Leben?

Jugendliche/Junge Erwachsene, die bald aus der stationären Jugendhilfe ausziehen

- Erzähle doch noch mal genauer, wie du die Zeit im Moment erlebst, in der du ja vor dem Auszug aus der WG bist!
- Erzähle doch mal, wie die Vorbereitung auf den Auszug aus dem Heim durch die Fachpersonen konkret aussieht!
- Was erlebst du im Moment als hilfreich und unterstützend? Und was ist hinderlich?
- Welche Menschen sind dir aktuell besonders wichtig? (Welche Rolle spielen die Fachpersonen dabei?)
- Was glaubst du, was sich verändern wird, wenn du aus dem Heim ausgezogen sein wirst?

Unterstützung

- Welche Menschen sind in deinem Leben sonst noch wichtig (von Interesse sind hierbei Rolle von bspw. Clique, Freund*in, Eltern, Verwandte, Schule, Ausbildung, Verein, Hobbies, Stadt, transnationale Kontakte, ...)?
- Zu wem gehst du, wenn du Unterstützung brauchst?
- Wer sind für dich Vorbilder? Was ist dabei wichtig?
- Was denkst du aus deiner Perspektive als Erfahrene*r, was wäre wichtig für Jugendliche, wenn sie aus dem Heim gehen?

Fragen zum Thema Differenz

- Wo sind/waren für dich Orte und Gruppen, die für dich wichtig sind?
- Wenn du zurückblickst, gab es Situationen, in denen du dich als nicht zugehörig/als anders erlebt hast?

Zukunftsvorstellungen, Perspektiven, Übergänge

Erzähle doch mal, welche Pläne du hast für deine Zukunft, welche Wünsche und Träume hast du? Was würdest du gerne verändern?

Transkriptionszeichen

Tabelle 2: Transkriptionszeichen

Nein	Betonung
Nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung: die Häufigkeit des ›:‹ entspricht der Länge der Dehnung (ja::::)
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z. B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen

Tabelle 2: Transkriptionszeichen (Fortsetzung)

@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen
[ ]	Bei einzelnen Begriffen, bei denen es schwierig erschien, einen passenden schrift- bzw. standarddeutschen Begriff zu finden, wurde der schweizerdeutsche Begriff in eckigen Klammern angefügt

Quelle: vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 166

Pädagogik



Jasmin Donlic, Elisabeth Jaksche-Hoffman,
Hans Karl Peterlini (Hg.)

Ist inklusive Schule möglich?
Nationale und internationale Perspektiven

2019, 312 S., kart., Dispersionsbindung, 11 SW-Abbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4312-1
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4312-5



Sybille Wiescholek

Textile Bildung im Zeitalter der Digitalisierung
Vermittlungschancen zwischen Handarbeit
und Technisierung

2019, 258 S., kart., Dispersionsbindung, 53 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4687-0
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4687-4



Ina Henning, Sven Sauter, Katharina Witte (Hg.)

Kreativität grenzenlos!?
Inner- und außerschulische Expertisen
zu inklusiver Kultureller Bildung

2019, 194 S., kart., 20 SW-Abbildungen, 6 Farbabbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4350-3
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4350-7